

ANAIS DO V SEMINÁRIO DISCENTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE



Niterói/RJ
2018

ANAIS DO V SEMINÁRIO DISCENTE

DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE

***DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES:
DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE***

ISBN: 978-85-922051-7-1

Niterói/RJ
2018



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Realização:

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
(PPGE-UFF)

Organização dos Anais do Evento:

Comissão Científica

Coordenação Geral:

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo

Camilla Estevam Dantas Gomes

Carlos Alberto Lima de Almeida

Danusa da Purificação Rodrigues

Elder dos Santos Azevedo

Francisco Josimar Ricardo Xavier

Karine Vichiatt Morgan

Moisés Amora da Silva Filho

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira

Leonardo Baptista de Sales da Silva

Victor Carvalho Loback de Faria

Comissão Científica:

Alessandra Cristina Raimundo

Alessandra Aguiar

Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

Camila Azevedo Souza

Carlos Alberto Lima de Almeida

Claudia de Jesus Meira



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Danusa da Purificação Rodrigues
Diones Bernardes dos Santos Motta
Edite Sant'Anna da Silva
Elder dos Santos Azevedo
Eleonora Abad Stefenson
Franco Gomes Biondo
Gisele Americo
Gláucia Maria Ferrari
Helton Messini da Costa
Janiara de Lima Medeiros
Jefferson Basílio Cruz da Silva
Juliana Souza
Juliana Vieira Walter Bitencourt
Laís Vianna
Larissa de Souza Mello Insabralde
Liliane Corrêa Neves Moura
Livia Mouriño de Mello
Luciana Bernardinello
Luciana Santos
Marcio Mori Marques
Maria Dolores Campos Rebollar
Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno
Maryane Marins Barbosa
Michelle Freitas Teixeira
Minna Gondim Marques Rodrigues
Nevaldo Leocádia Bastos Júnior
Ravelly Machado Soares Guntensperger
Reginaldo Lima de Moura
Renata Araújo
Samanta G Natalino Castro
Vanessa Lima Blaudt Rocha
Victor Carvalho Loback de Faria

Comissão de Comunicação:

Adriana Soares Barbosa
Alessandra Nogueira
Aline Praça Bernar
Danusa da Purificação Rodrigues
Debora Ramos Figueiredo
Giselle Nunes Baptista Amorim
Gleice Abboud
Hosana do Nascimento Ramôa
Ian Andrade Cavalcante
Jaqueline Damaceno Ribeiro
Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga
Julia Dionísio Cavalcante da Silva
Juliana Silvestre Louven Ferreira
Leidiane dos Santos Aguiar Macambira
Raquel Lopes Pereira Pinheiro

Comissão de Cultura e Arte:

Bruna Nascimento Silva Lombardo
Camilla Estevam Dantas Gomes
Daniel Ganzarolli Martins
Érica Aragão Monteiro
Flávio Eduardo da Silva Assis
Francisco Josimar Ricardo Xavier
Ian Andrade Cavalcante
Julia Schmidt Leal
Juliana Slama Vieira
Jully Anne Almeida Lima
Leni dos Reis Araújo
Leonardo Baptista de Sales da Silva

Patricia Marys Feitosa Dias

Renata de Almeida Corrêa

Valéria Trindade Jardim

Comissão de Logística e Estrutura:

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo

Devyson Carvalho Duarte Pereira

Fabio Jorge de Souza Molinário

Karine Vichiott Morgan

Leandro Gouveia Almeida

Luis Alberto Silva Gonçalves

Maria Letícia Miranda

Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno

Moisés Amora da Silva Filho

Olindina Serafim Nascimento

Pedro Henrique Lessa Torres

Penha Mabel Farias do Nascimento

Regina Coeli Alcantara Silva

Renata Azavedo Campos

Ruidglan Barros de Souza

Suhender Ribeiro da Silva

Viviane Oliveira

Xênia Fróes da Motta

Palestrantes:

Prof. Dr. Miguel Arroyo (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia de Oliveira (UFF)

Ma. Givânia Maria da Silva (UnB/CONAQ)

Ma. Gessiane Nazario Peres (UFRJ)

Ma. Olindina Serafim Nascimento (UFF)

Prof. Dr. Paulo Carrano (UFF)

Ma. Gizele Martins (ALERJ)

Prof. Dr. Jorge Najjar (UFF)

Prof. Dr. Giovanni Semeraro (UFF)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ-FFP)

Eleutéria Amora (CAMTRA)

Lourdes Lopes (MNLN)

Ma. Manuelle Matias (ANPG)



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Realização:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
Universidade Federal Fluminense



uff Universidade
Federal
Fluminense

Apoio:





V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Sumário

APRESENTAÇÃO	1
EIXOS DO V SEMINÁRIO DISCENTE	2
EIXO 1: MEMÓRIA, HISTÓRIA E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	4
UMA UNIVERSIDADE EM DISPUTA: O NASCIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE SOB O OLHAR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E ANÍSIO TEIXEIRA	4
DEVYSON CARVALHO DUARTE PEREIRA	
SIMÓN RODRÍGUEZ E O ADVENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA, A ESCOLA DE CHUQUISACA	19
ALICE PESSANHA SOUZA DE OLIVEIRA	
AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A DÉCADA DE 1920	30
BRUNO ALMEIDA REGIS DOS SANTOS ISABELLA BELMIRO ARAÚJO	
O PODER DA PALAVRA <i>PELO BEM GERAL</i> DOS SUBÚRBIOS: PROJETOS, DISPUTAS E DEMANDAS NA IMPRENSA POR INSTRUÇÃO PARA TRABALHADORES NO ENGENHO DE DENTRO (1890-1906)	44
CAMILLA GOMES	
O CLUBE DAS CINCO: AS CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE DAS DOCENTES DA ÁREA PEDAGÓGICA DE CURSOS DE LICENCIATURA NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	56
GISLAINE MARLI DA ROSA KALINOWSKI	
“OU EU SAÍA OU CRIAVA UM ESPAÇO”: A EDUCAÇÃO COMO RUPTURA NA BIOGRAFIA DE CARLOS MAGNO NAZARETH CERQUEIRA, EX-CORONEL DA PMERJ E DEFENSOR DOS DIREITOS HUMANOS	70
JEFFERSON BASÍLIO CRUZ DA SILVA	
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL COUTINHO: 183 ANOS CONSTRUINDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	82
MARISA CARDOSO DE LUCA FONSECA TULIO AUGUSTO CARVALHAES FONSECA FLÁVIA MONTEIRO DE BARROS ARAÚJO	
AS DEMANDAS POR INSTRUÇÃO EM ITABORAÍ/RJ NO FINAL DO SÉCULO XIX (1890-1898)	97
REGINA COELI ALCANTARA SILVA	



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

**PROJETOS EM DISPUTA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº 4024, DE 1961:
CAMINHOS E MOTIVAÇÕES DAS DEFESAS DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO _____ 110**

RENATA AZEVEDO CAMPOS

**A IGREJA, A CARIDADE, O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS UM OLHAR SOBRE O CONGRESSO DE
SURDOS DE PARIS DE 1900 E SUAS NUANCES _____ 124**

RENATO GUEDES

**ESTADO AMPLIADO, INTELLECTUAIS ORGÂNICOS E LUTA DE CLASSES: SOBRE A CAMPANHA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO (1952-1963) _____ 137**

MICHELLE FREITAS TEIXEIRA

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

ADELAIDE FERREIRA COUTINHO

EIXO 2: DEMOCRACIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURAS _____ 153

**A RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NA DITADURA MILITAR- EMPRESARIAL
O CASO DO RESTAURANTE CALABOUÇO _____ 153**

GLEICE LOPES ABBOD GUEDES

**ESTADO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM EJA NO CAMPO:
PROJETOS EM DISPUTA E A EXPERIÊNCIA PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA _____ 162**

MICHELLE FREITAS TEIXEIRA

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DA
EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL _____ 173**

MÔNICA ROCHA

EIXO 3: DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE _____ 187

**ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES E EXPANSÃO DA CIDADANIA:
UMA ANÁLISE SOBRE A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL _____ 187**

NEVALDO LEOCÁDIA BASTOS JÚNIOR

**O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
MEDIADOR DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL _____ 200**

MARIA ELISABETE FIGUEIREDO DE OLIVEIRA



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PREPONDERANTE DE ÊXITO PARA O CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ 214

RENATA MELO DE SOUZA

RENATA MALDONADO DA SILVA

A PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS DE SEMILIBERDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO _____ 224

ADRIANA SOARES BARBOSA

UMA ESCOLA PÚBLICA POPULAR É POSSÍVEL? PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO _____ 238

ELDER DOS SANTOS AZEVEDO

PERCURSOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR _____ 250

ENILDA SANTOS PIRES

NARRATIVAS EM DIÁLOGO: AS EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE TRÊS MESTRANDAS _____ 259

HOSANA DO NASCIMENTO RAMÔA

JAQUELINE DAMACENO RIBEIRO

JULIA DIONÍSIO CAVALCANTE DA SILVA

LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO TRABALHO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA _____ 272

JAQUELINE CUNHA DA MOTTA

LILIANE BARREIRA SANCHEZ

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA _____ 284

LOURRANNY CONCEIÇÃO

A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM TORNO DA QUALIDADE DE ENSINO E OS CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA _____ 293

LUCIANA SANTOS

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SOCIEDADE DE CLASSES _____ 305

MÁRCIA DA SILVA FREITAS

MICHELLI AGRA

VALDELÚCIA ALVES DA COSTA

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: COM AS LEIS EM NOSSAS MÃOS. _____ 315

MARIA ELISABETE FIGUEIREDO DE OLIVEIRA



A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	324
MICHELLI AGRA	
EFEITOS SOCIOESPACIAIS DA RESTRIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO	335
SUZANA CAMPOS SILVA	
PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA: ENTRE A CASA E A ESCOLA: O CASO DE JUIZ DE FORA (MG)	347
JANAINA SARA LAWALL BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA LETÍCIA MARIA ZAMBRANO	
A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM TORNO DA QUALIDADE DE ENSINO E OS CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	360
LUCIANA SANTOS	
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	375
EMÍLIA NAURA SANTOS BOUZADA	
EIXO 4: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO	388
A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO	388
CARMEL CARDOSO JORGE	
O PRECONCEITO AOS PRATICANTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: PRÉ-CONCEITOS GERADOS PELO MEDO	401
GEIZIANE ANGÉLICA DE SOUZA COSTA	
A ABORDAGEM DE CONTEÚDOS GENERIFICADOS POR DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	412
ANDRESSA MONTES RODRIGUES COELHO FABIANO DEVIDE PRIES	
ENSINO DE SEXUALIDADE NA ESCOLA: ALÉM DO QUE SE VÊ	424
BRUNA ATHAIDE BUCZYNSKI PATTI	



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO _____	434
CARLOS ALBERTO LIMA DE ALMEIDA	
O PRECONCEITO AOS PRATICANTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: PRÉ-CONCEITOS GERADOS PELO MEDO _____	448
GEIZIANE ANGÉLICA DE SOUZA COSTA	
AFETIVIDADE E COTIDIANO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO EXISTENCIAL DA IDENTIDADE NEGRA _____	459
GISELE ROSE DA SILVA	
EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA: SILÊNCIOS, CINEMA E LUGAR DE FALA DAS ZELADORAS DE ENCANTADOS NA CIDADE DE CODÓ-MA _____	470
ILKA CRISTINA DINIZ PEREIRA	
A EDUCAÇÃO INFANTIL, A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DIRETRIZES LEGAIS E CURRICULARES NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA _____	480
ANA PAULA SANTOS LIMA LANTER LOBO	
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNAS DE EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO RETORNO À ESCOLA _____	499
JULIANA SILVESTRE LOUVEN FERREIRA	
OS TERREIROS CARIOCAS NO PÓS-ABOLIÇÃO: REDES EDUCATIVAS NA CONQUISTA DA CIDADANIA NEGRA _____	512
LAÍS VIANNA DE OLIVEIRA	
ENTRE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS: A LUTA PELA POSSE DA PALAVRA _____	523
LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA	
OS SABERES E FAZERES DE UM GRUPO PERCUSSIVO, SUA INTERAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA E O COMBATE ÀS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS _____	537
LUIZ CLAUDIO DA SILVA	
NÓS SOMOS TERRA: RESISTÊNCIAS DE GRUPOS SUBALTERNOS AO AGRONEGÓCIO NA REGIÃO DO ARAGUAIA _____	549
MARIA DOLORES CAMPOS REBOLLAR	
ARTES DE ENSINAR E A LEI 10.639: EXPERIÊNCIAS DE CONHECIMENTOS E INVENTIVIDADES DOCENTES _____	561
MARIANA MIZAEEL PINHEIRO DA SILVA	



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

FORMAÇÃO POLÍTICA NOS QUILOMBOS DO ESPÍRITO SANTO: A LIBERDADE COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA NO TERRITÓRIO DO SAPÊ DO NORTE _____ 574

OLINDINA SERAFIM NASCIMENTO

MENINAS BONITAS: UM ESTUDO SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL _____ 585

ROSA MARIA NORONHA DIAS

PROTAGONISMO E ESCOLARIZAÇÃO DO SEGMENTO AFRO-BRASILEIRO: LUTAS HISTÓRICAS E PROFÍCUAS CONTRIBUIÇÕES DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS _____ 600

GYME SANTOS

JOVENS NEGRAS ITABORAIENSES E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO _____ 614

GRACYELLE SILVA COSTA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, GÊNERO E CORPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA _____ 627

LUCAS BAPTISTA MOUSINHO LINS

EIXO 5: INFÂNCIAS, JUVENTUDES E EDUCAÇÃO _____ 638

EDUCAÇÃO E REFÚGIO: O FENÔMENO DO MULTILINGUISMO ENTRE CRIANÇAS REFUGIADAS ____ 638

LARISSA DE SOUZA MELLO INSABRALDE

POTENCIALIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE CONVIVEM COM A VIOLÊNCIA EM UMA COMUNIDADE NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: INTERLOCUÇÕES COM A PEDAGOGIA SOCIAL _____ 651

EDITE SANT'ANNA DA SILVA

AS RELAÇÕES CRIANÇA/NATUREZA E A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA PRELIMINAR. _____ 663

JULIANA VIEIRA WALTER BITENCOURT

MARIANA LIMA VILELA

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA INTERVENÇÃO NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES _____ 676

LÍVIA SILVA TEIXEIRA

TDH NA INFÂNCIA: CONVERSAS E CONTROVÉRSIAS COM A EDUCAÇÃO _____ 686

LUCIANE MARTINS ALFRADIQUE



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS PARA UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA 697

POLIANE GASPAR DE CERQUEIRA

MOTIVAÇÕES E SENTIDOS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO CEARÁ _____ 711

FRANCISCO JOSIMAR RICARDO XAVIER

ADRIANO VARGAS FREITAS

ARQUÉTIPOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM DUQUE DE CAXIAS _____ 721

SANDRA NERI BRITO DE FREITAS

EIXO 6: PROCESSOS FORMATIVOS, ARTE, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO _____ 731

APRENDIZADOS E DESAPRENDIZADOS COM A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA NO ESPAÇO ESCOLAR _____ 731

DANIELE GOMES DA SILVA

NARRAR, PERFORMAR, AFETAR: ENCONTROS COM AS DIFERENÇAS NUM AMBIENTE-ESCOLA __ 747

DANIEL GANZAROLLI MARTINS

SHAULA MAÍRA VICENTINI DE SAMPAIO

DIÁLOGOS ENTRE SUJEITO BRINCANTE-APRENDENTE: CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO LÚDICO-CRIATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES _____ 762

JONATHAN FERNANDES DE AGUIAR

MARIA VITÓRIA CAMPOS MAMEDE MAIA

JULIA PEREIRA MOTTA

MARIA TEREZA LOPES DE OLIVEIRA

CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO EM LIVROS ILUSTRADOS DE ZIRALDO _____ 775

JÚLIA VIEIRA CORREIA

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA DIALOGAR E PRATICAR A INCLUSÃO _____ 791

CYNTIA DE SOUZA BASTOS REZENDE

LARISSA OLIVEIRA LOPES

RAQUEL BEMVENUTO PEREIRA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA PELA LUDICIDADE DO JONGO _____ 804

MARGARETH DOS ANJOS SANTOS



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

PARA QUE SERVE O TEATRO NA EDUCAÇÃO? _____ 817

TAIANÃ O. M. GARCIA

**SEMPRE FOI ASSIM, MAS PODE SER DIFERENTE: PENSANDO A (RE)INVENÇÃO DA ESCOLA EM
CONVERSAS COM AS PROFESSORAS E SUAS NARRATIVAS COTIDIANAS _____ 828**

MINNA GONDIM MARQUES RODRIGUES

EIXO 7: ENSINO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO _____ 843

O PRINCÍPIO DISCIPLINAR E SEU REFLEXO NO MUNDO DO TRABALHO _____ 843

JANIARA DE LIMA MEDEIROS

**MEDIAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA: O PAPEL DE SUPERVISORES DO PIBID EM UM CONTEXTO DE MUDANÇAS CURRICULARES
NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE _____ 854**

ALESSANDRA CARVALHO NOGUEIRA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DISCURSOS DOCENTES: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES _____ 866

NATALIA BARBOZA NETTO

CAROLINA BARREIROS DE LIMA

**APRENDER-MATEMÁTICA-COM-VIDEOAULAS:
ESTUDO DE CASO DE UM FENÔMENO DO YOUTUBE _____ 879**

ANDRÉA THEES

**PEDAGOGIA DA “TINTA VERMELHA”: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE SLAVOJ ŽIŽEK
PARA O ENSINO DE FILOSOFIA _____ 890**

BRUNO HOLMES CHADS

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONSULTOCRACIA EM REDE NO SÉCULO XXI _____ 901

CAMILA AZEVEDO SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS:
PROPOSTAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA _____ 913**

ELSON LUIZ B. FILHO

**AVALIAÇÕES BIMESTRAIS PADRONIZADAS DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE SOB UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA E REFLEXIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SME/RJ _____ 928**

ÉRIKA DA SILVA PEREIRA



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

A INSERÇÃO CURRICULAR DE DISCUSSÕES SOCIOAMBIENTAIS NOS CURSOS DE BACHARELADO EM BIOLOGIA MARINHA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR__ 941

FRANCO GOMES BIONDO

MARIA JACQUELINE GIRÃO SOARES DE LIMA

A ATUAÇÃO DA BURGUESIA INDUSTRIAL NA CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES _____ 955

LIVIA MOURIÑO DE MELLO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) PRIMEIRA(S) INFÂNCIAS(S) NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO _____ 967

MÔNICA DE SOUZA MOTTA

AS VISITAS ESCOLARES GUIADAS AO AQUÁRIO MARINHO DO RIO DE JANEIRO: LÓCUS DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA _____ 980

FRANCO GOMES BIONDO

MARIA JACQUELINE GIRÃO SOARES DE LIMA

NADA DE MÁ-TEMÁTICA E NEM MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA _____ 992

MARIDELMA DE SOUSA POURBAIX

RENATA MALDONADO DA SILVA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) PRIMEIRA(S) INFÂNCIAS(S) NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO _____ 1003

MÔNICA DE SOUZA MOTTA

A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A SUA MANIFESTAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO NA FORMA DO CURRÍCULO MÍNIMO _____ 1015

RAMON MENDES DA COSTA MAGALHÃES

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NA DIFERENÇA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES _____ 1027

RAQUEL ROSA REIS MONTEIRO

ESCOLA SEM PARTIDO: A DITADURA DO MEDO EM UMA VILA CHAMADA ESCOLA _____ 1039

VANESSA RODRIGUES DE SOUZA

(COM)PASSOS E (IM)PASSOS NA APLICAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CEFET/RJ - CAMPUS PETRÓPOLIS _____ 1050

DAPHNE HOLZER VELIHOVETCHI



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

**GESTÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE NÚCLEO
DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) _____ 1064**

ARIANE PEREIRA MATIAS

MÁRCIA MENDES RUIZ CANTANO

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

**ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE CULTURA NAS TESES EM ETNOMATEMÁTICA
NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS _____ 1073**

CLAUDIA DE JESUS MEIRA

Apresentação

A educação pública como direito inalienável encontra-se em um momento de grande ataque. Pode-se dizer que temos vivenciado o desmonte da educação pública brasileira, o que tem ameaçado o direito à educação, bem como a garantia de uma educação pública democrática e de qualidade à maioria da população. As políticas educacionais impostas de forma autoritária e antidemocrática pelo Governo têm se limitado a atender as necessidades de uma minoria. Minoria essa que se encontra no topo da pirâmide social. Os interesses privatistas têm crescido absurdamente ocasionando um verdadeiro atentado contra a educação pública. Afinal, o que dizer da PEC 55, da Reforma do Ensino Médio, da “Escola sem Partido” e da Base Nacional Comum Curricular? Esses são apenas alguns questionamentos que têm nos impulsionado a lutar, a resistir e a debater em favor de uma educação pública de qualidade. Sim: é tempo de luta, muita luta se quisermos fazer valer o direito a uma educação, verdadeiramente, democrática.

Diante deste panorama, nós, discentes da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, do campus do Gragoatá, organizamos o nosso Seminário Discente de 2018, ocorrido nos dias 23 e 24 de outubro de 2018. Ao eleger como tema “Democratização de políticas e saberes: rumos para uma educação sob ataque”, nosso intuito foi promover um espaço de discussão e de reflexão a partir de pesquisas desenvolvidas no campo da educação, buscando contribuir para melhoria da educação de qualidade, bem como oportunizar um momento de troca de saberes entre pesquisadores da área da educação, visando potencializar o debate em torno da educação e fortalecer a resistência na luta em prol da educação pública. Os trabalhos submetidos foram organizados a partir dos eixos temáticos e apresentados sob a forma de roda de conversas.



Eixos do V Seminário Discente

Eixo 1: Memória, História e Instituições Educacionais

Este eixo abriga pesquisas que dialogam com memória e seus processos de construção, esquecimentos e ênfases, lacunas e contradições. Também é o espaço dedicado a pesquisas que envolvam História, historiografia, suas perspectivas e desafios. Pesquisas relacionadas às Instituições Educacionais de qualquer modalidade, formais ou não.

Eixo 2: Democracia, Movimentos sociais e Culturas

Este eixo dedica-se a pesquisas que discutem os ataques que a educação vem sofrendo nos últimos anos, inclusive seus desdobramentos nas políticas públicas. Também são abordadas pesquisas que discutem aspectos relativos à atuação dos movimentos sociais em suas lutas pelo direito à educação.

Eixo 3: Direito à Educação: Acesso, Permanência e Qualidade

Este eixo propicia o diálogo entre as diferentes pesquisas que têm como temática o direito à educação, pensando nas formas de acesso, permanência em uma educação que se faça de qualidade em espaços formais e não formais de ensino. Nesse sentido, também se direciona aos debates sobre inclusão escolar e social, educação do campo dos movimentos sociais e/ou de outros sujeitos do campo. É um espaço direcionado às discussões relacionadas ao exercício do direito à educação, as políticas públicas educacionais, tais como as relacionadas à inclusão, à acessibilidade, à expansão e à permanência na educação escolar.

Eixo 4: Relações Étnico-Raciais, Diversidades Sexuais e de Gênero

Este eixo dedica-se ao entrecruzamento das relações étnico-raciais, das diversidades sexuais e de gênero com a educação. Contempla a educação quilombola, indígena, em terreiros e outras formas de educação em espaços formais e não formais com a referida temática. Alia-se também às teorias e movimentos feministas e LGBTQI+. Debate as resistências, as ações de política afirmativa, a valorização de epistemologias e sujeitos geo-historicamente subalternizados. Discute a diferença, percebendo como não a reconhecer e a valorizar pode gerar preconceitos e exclusão, com especial interesse aos espaços educativos.

Eixo 5: Infâncias, Juventudes e Educação

Este eixo busca o diálogo de pesquisas que investigam a educação das infâncias e juventudes, considerando os componentes sociais, históricos, culturais e os múltiplos espaços em que esses processos de educação ocorrem. Permite visibilizar os múltiplos significados e vivências atribuídos para as infâncias e juventudes e como se

relacionam com a Educação. O eixo também contempla pesquisas sobre a EJA, seus desafios, potencialidades e políticas públicas relacionadas.

Eixo 6: Processos Formativos, Arte, Imaginário e Educação

As pesquisas deste eixo buscam explicitar os processos formativos propiciados pela Arte e Imaginário como elementos indispensáveis para a formação integral dos indivíduos. Considerando a imaginação como atividade simbólica criativa e as artes como formas de expressão do imaginário, como metáforas que captam a transcendência do ser, o objetivo é apresentar a diversidade das formas e modos de criação artística como vetores que ativam a função imaginante, contribuindo para uma “educação do imaginário”. Nesse bojo, as questões relativas ao corpo, ao movimento e às questões ambientais são discutidas com o objetivo de problematizar outros aspectos da educação formal e não formal, muitas vezes colocadas em segundo plano pelos currículos e programas oficiais de educação.

Eixo 7: Ensino, Políticas e Educação

Este eixo dedica-se às pesquisas acerca dos processos de ensino e metodologias nos diferentes campos da educação formal, disciplinas escolares, bem como as análises de políticas e programas públicos, privados e público-privados para a educação. Tais políticas e programas oficiais de formação de professores e professoras para a Educação Básica e a Educação Superior serão debatidos sob a égide dos desafios atuais postos para a educação, cada vez mais atrelada às políticas mundiais de educação.

Eixo 1: Memória, História e Instituições Educacionais

UMA UNIVERSIDADE EM DISPUTA: O NASCIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE SOB O OLHAR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E ANÍSIO TEIXEIRA

*Devyson Carvalho Duarte Pereira*¹

Resumo: Este trabalho busca compreender o nascimento da Universidade Federal Fluminense diante do contexto histórico em que se encontrava, e considerando as inúmeras disputas (ideológicas e políticas) que se travavam naquele período em questão. A análise possui quatro eixos centrais: o primeiro, busca analisar o panorama histórico brasileiro dos anos 50 e início dos 60, momento de grandes transformações, sonhos, ideais, e principalmente disputas, quase tudo expressado na forma de projetos de reformas para os mais variados espaços sociais; o segundo (eixo) contempla a visão do autor Álvaro Vieira Pinto em relação, não apenas ao seu modelo de reforma universitária (que por natureza divergia da maioria dos outros demais modelos), mas principalmente por conta do caráter iconoclasta e revolucionário da reforma proposta; o terceiro eixo busca analisar o modelo de reforma universitária proposto por Anísio Teixeira, cujas obras (tanto no plano intelectual quanto no plano institucional) se confundem com a própria história da educação brasileira no século XX, tamanho o valor e impacto de suas realizações; e o último e quarto eixo se volta para a compreensão do modelo, que acompanhou e fundou a Universidade Federal Fluminense no início da década de 60. Optou-se inicialmente, por construir uma análise histórico-teórica da conjuntura da Universidade e da realidade brasileiras até o ano de 1961 (ano de fundação da UFF), considerando não apenas os acontecimentos políticos e estruturais relevantes daquele período, mas sobretudo os seus aspectos filosófico-pedagógicos, principalmente ao que se liga às disputas e embates dos modelos de reforma da universidade brasileira; e que ajudaram, a partir daquele momento, a delinear parte do perfil dessa Instituição. Mas que foram ameaçados, quando não destruídos ou desconfigurados, pelo golpe militar-civil-empresarial e pela implementação do projeto liberal-conservador dos próprios militares, e dos grupos apoiadores do regime.

Palavras-chave: UFF. Ditadura. Projetos.

Este artigo busca compreender o nascimento da Universidade Federal Fluminense diante do contexto histórico em que se encontrava, considerando as inúmeras disputas (ideológicas e políticas) que se travavam naquele período em questão. Dividimos este trabalho em quatro eixos centrais: o primeiro, que busca

¹ Mestre e Doutorando em Educação - PPGE – UFF. Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. devysonpereira@ig.com.br



analisar o panorama histórico brasileiro dos anos 50 e início dos 60, momento de grandes transformações, sonhos, ideais, e principalmente disputas, quase tudo expressado na forma de projetos de reformas para os mais variados espaços sociais; o segundo (eixo) que contempla a visão do autor Álvaro Vieira Pinto em relação, não apenas ao seu modelo de reforma universitária (que por natureza divergia da maioria dos outros demais modelos), mas principalmente por conta do caráter iconoclasta e revolucionário da reforma proposta; o terceiro eixo que busca analisar o modelo de reforma universitária proposto por Anísio Teixeira, cujas obras (tanto no plano intelectual quanto no plano institucional) se confundem com a própria história da educação brasileira no século XX, tamanho o valor e impacto de suas realizações; e o último e quarto eixo que se volta para a compreensão do modelo, em meio a muitos ofertados, buscados e disputados, que acompanhou e fundou a Universidade Federal Fluminense no início da década de 60.

Optamos inicialmente, por construir uma análise histórico-teórica da conjuntura da Universidade e da realidade brasileiras até o ano de 1961 (ano de fundação da UFF), considerando não apenas os acontecimentos políticos e estruturais relevantes daquele período, mas sobretudo os seus aspectos filosófico-pedagógicos, principalmente ao que se liga às disputas e embates dos modelos de reforma da universidade brasileira; e que ajudaram, a partir daquele momento, a delinear parte do perfil dessa Instituição. Mas que foram ameaçados, quando não destruídos ou desconfigurados, pelo golpe militar-civil-empresarial e pela implementação do projeto liberal-conservador dos próprios militares, e dos grupos apoiadores do regime. Finalizamos o trabalho com uma reflexão sobre os esforços dessa mesma Ditadura, a partir de abril de 1964, em eliminar toda e qualquer possibilidade de “democratização”² da Universidade, deixando evidente, não apenas suas convicções político-ideológicas, mas principalmente, a nova função que a Universidade deveria ter a partir daquele momento.

² O conceito de democratização aqui utilizado parte da concepção construída por Claude Lefort, que compreende que o verdadeiro processo democrático parte necessariamente do respeito a formação das identidades, e elimina todo e qualquer movimento de homogeneização e uniformização dos conhecimentos produzidos nos campos educacional e institucional; discurso presente, segundo o autor, na construção das democracias e dos Estados Modernos.

Essa análise se constitui não apenas como um dos pilares da própria tese de doutorado, mas principalmente como um pequeno elemento no processo de construção da nossa democracia, permitindo uma história da educação vista “por baixo”, uma vez que retira do esquecimento (marca daqueles que precisam ser silenciados), instrumentos de luta dos próprios trabalhadores (como o projeto de reforma universitária de Álvaro Vieira Pinto); lançando uma pequena luz sobre o conjunto de negociações e disputas que envolveram a formação da Universidade Federal Fluminense, e que, tendo sobrevivido ou não, constituíram o pano de fundo da lógica de funcionamento da estrutura da própria Universidade, elemento fundamental para a compreensão das alianças, pactos e disputas que se fizeram a partir de então.

Os agitados anos 50 e o sonho do desenvolvimento.

As três décadas que separam os golpes de 1930 e 1964 são marcadas pelo desenvolvimento e aprimoramento do modo-de-produção capitalista, baseado nos intensos processos de industrialização e urbanização, tornando a sociedade mais “moderna”, assim como no rebuscamento e ampliação das práticas de exploração, silenciamento e de dominação dos trabalhadores – as verdadeiras vítimas de toda essa “modernização”.

Coordenando a difícil empreitada, encontramos o próprio Estado brasileiro, que, protagonista e cúmplice dos grupos capitalistas nacionais e transnacionais, viabilizava e executava todo um conjunto de medidas que viriam a transformar não apenas a face produtiva do país, mas acima de tudo o equilíbrio das forças envolvidas neste processo.

Desde os anos 30, industrialização e populismo caminharam juntos, potencializando-se reciprocamente. Sua atuação combinada mudou a face do País, porém chegava o momento em que as contradições acumuladas em trinta anos não tinham saída viável nos quadros do regime político liberal inaugurado pela Constituição de 1946. Esta a questão: Poderia a industrialização prosseguir acasalada ao populismo? Ou já era caso de divórcio?

Nos anos 30, termina o domínio republicano da cafeicultura. O setor agrário exportador sofre um baque e perde a primazia, para sempre irrecuperável. Ao prescênio avança a burguesia industrial, que cria um mercado interno cada vez mais amplo também, beneficiando a agricultura produtora de alimentos e matérias-primas industriais. Apoiada no Estado presidido por Getúlio Vargas, a burguesia industrial consolida seu crescimento. Nos anos



40, implanta-se o setor estatal da economia na indústria de base, com Volta Redonda e outras grandes empresas. (Gorender, 2003, p.17-18)

A chegada dos anos 50 tornou-se um grande marco para a história do capitalismo no Brasil. As multinacionais, atraídas pelo vertiginoso crescimento do consumo (resultado de um intenso processo de urbanização e industrialização observado nas duas últimas décadas), inundaram o nosso mercado com seus produtos, confiando acima de tudo, na expansão da inevitável demanda ocasionada pela hipertrofia do número de trabalhadores/consumidores nos grandes centros urbanos. Juscelino Kubitschek, “garoto-propaganda” de todo este processo, prometia desenvolver o país “cinquenta anos em cinco”. De fato, assistíamos agora a um outro Brasil.

Nos anos 50, as dimensões do mercado interno, previamente criado pelo capitalismo nacional, já são da ordem de grandeza que o tornam atrativo às inversões maciças do capital estrangeiro no âmbito da produção industrial. Os investimentos do Estado e do capital estrangeiro serão as alavancas principais do salto industrializante do quinquênio Juscelino Kubitschek. (*idem, ibidem*)

A palavra mudança encontrava-se na ordem do dia. A sensação de que as coisas estavam se modernizando, tornou-se um consenso em toda sociedade brasileira, tanto por parte das elites, quanto por parte das classes trabalhadoras. Em meio a essa onda de transformações, uma instituição passou chamar a atenção, não pelos mesmos motivos, desses dois grupos bastante distintos entre si: a Universidade. Sabia-se de antemão que, como um dos elementos-chave das transformações fundamentais que o período exigia, a universidade brasileira deveria também acompanhar tais modificações, se adequando ao movimento de mudanças observadas naquele período, a fim de continuar correspondendo à função histórica que marca a sua existência desde o seu nascimento: o de atender aos interesses daqueles que a controlam. A universidade brasileira precisava ser reformada. Mas isso não se daria de forma pacífica, uma vez que o acesso à universidade, por parte dos filhos dos trabalhadores, representava, na visão das elites econômicas e intelectuais, uma perigosa ameaça ao relativo estado de acomodação e dominação em que se encontravam. E foi dentro deste clima de tensão que se travaram a disputas em torno da reforma da universidade brasileira. Em relação ao período em que se desenrolavam esses debates, Álvaro Vieira Pinto afirmava que:



Paralelamente à radicalização das forças em confronto, desenvolveu-se a consciência popular, cada vez mais apta a compreender a razão de ser as agruras do povo e a aceitar as ideias que fundamentam as soluções a lhes serem dadas. (Pinto, 1961, p.12)

O autor acreditava que havia chegado o momento em que as condições histórico-sociais estariam não apenas favoráveis, mas acima de tudo factíveis, permitindo a partir disso, uma virada histórica nas estruturas de dominação da classe dominante sobre a massa de trabalhadores historicamente subalternizados, e afastados das esferas de poder e da produção do pensamento. Ele (o autor) se referia exatamente aos últimos anos da década de 50, momento que a “modernização” e a ampliação das estruturas de produção trouxeram no bojo dessas transformações, não apenas o aumento, mas acima de tudo, o acesso dessa massa de trabalhadores aos recursos que lhes permitiriam criticar a condição em que se encontravam, enquanto parte dessa engrenagem produtiva. Segundo Vieira Pinto, ao se referir ao período em questão, concluiu que:

Este momento merece, com razão, ser chamado pré-revolucionário, porque, embora as classes dominantes não desejem, e tudo façam, é claro, para conjurar o perigo que as ameaça, as camadas populares estão começando a se convencer de que somente sua decidida ascensão lhes dará meios para realizar as reformas que considerem urgentes. (*idem, ibidem*)

A Universidade brasileira: reformar é preciso!! Para quem?

Como vimos, a emergente modernização trouxe consigo a necessidade, pelo menos por parte de alguns grupos, de estabelecer como e quem seriam aqueles que conduziriam as reformas (de ordem estrutural), que o contexto em que estavam inseridos demandava. E uma dessas questões era exatamente a educação, elemento considerado de altíssima importância, na medida em que o que estava em jogo, era o controle daquilo que permitiria manter ou mudar a correlação de forças entre as classes envolvidas. Em meio a essa disputa, muitas foram as manifestações dos grupos que reivindicavam a condução desse processo de reforma educacional. Importava compreender, para além da necessidade de se reformar a educação, quem, para quem, e como tudo isso se daria na prática.

Em relação às consequências diretas trazidas por uma reforma educacional, e a despeito de uma política cujos resultados seriam não apenas visíveis, mas principalmente, sentidos em um curto espaço de tempo, a Universidade passou a ser um grande elemento, não somente de preocupação, mas, acima de tudo, de disputa; uma vez que ela (a Universidade) se tornaria o elemento central, e propagador, das demais reformas no campo educacional. Controlar a reforma da Universidade brasileira significava conduzir, de cima para baixo, a forma com que os demais espaços de educação seriam afetados, na medida em que depositavam, nesta mesma instituição, a função de produzir todo o conjunto de saberes que deveriam servir de modelo (ou pelo menos referência), para as mais diversas e distintas áreas da sociedade.

Pode-se dizer que aquela emergente modernização trouxe consigo a necessidade objetiva, pelo menos por parte de determinados grupos e/ou classes sociais, de discutir e definir questões supra estruturais para que estas pudessem, uma vez reformadas, corresponder de forma mais adequada às novas características estruturais. Uma dessas questões era exatamente, a da educação. Que educação o projeto de modernização econômica passava exigir? Quem deveria se responsabilizar por oferecê-la? Qual o papel do Estado nesse processo? Quais sujeitos deveriam recebê-la? (Sanfelice, 2007, p. 543)

As disputas e embates em torno dessa questão, tomaram conta daqueles que mais seriam diretamente afetados pelas inevitáveis transformações no campo educacional; e principalmente, naquilo que diz respeito às questões que envolviam as mudanças que viriam a ocorrer no interior das próprias Universidades. Estudantes, concentrados em torno da UNE (União Nacional dos Estudantes), e intelectuais (a partir do Manifesto dos Educadores de 1959), faziam interpretações em relação ao modo como essas reformas se dariam; tendo, cada um ao seu modo, o objetivo de fazer valer a sua visão, no sentido de quem seria direta ou indiretamente beneficiado. O futuro da Universidade estava em jogo, uma vez que cada uma das propostas acabaria, por contemplar, não apenas uma ideologia, mas acima de tudo, uma parcela significativa da sociedade.

Para a União Nacional dos Estudantes (UNE), a luta pela reforma universitária tiveram o seu início, efetivo e sistemático, a partir de 1957, ano em que os representantes das entidades estudantis, se reuniram em torno do I Seminário de



Reforma do Ensino, com o intuito de debater um conjunto de questões relacionadas a criação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que só viria a ser publicada quatro anos depois. Foi exatamente neste contexto, frente a uma reforma que parecia iminente, que os estudantes passaram a alimentar uma grande preocupação em torno de questões, que apresentavam o potencial de promover, um impactante conjunto de transformações na espinha dorsal do ensino brasileiro; e principalmente, na esfera do ensino universitário. As críticas, análises, movimentos e reivindicações, acabaram por introduzir as preocupações dos próprios estudantes em relação a quem (que grupos) seriam atendidos por essa reforma, como ela seria feita, e com que objetivos. De acordo com Maria de Lurdes de A. Fávero, em seu livro “A UNE em tempos de autoritarismo” (UFRJ, 2009):

Não resta dúvida, todavia, de que, se a partir desse seminário, começa e esboçar-se a preocupação com a transformação estrutural das instituições de ensino, é o debatem em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que introduziu a pergunta “Universidade para quem? ”, que se sobrepõe à questão ‘Universidade como ou para quê? “. (Fávero, 2009, p. 37)

A UNE concentrou seus esforços dentro do debate em torno das escolas públicas e privadas, na luta pela democratização de um ensino que fosse não apenas público, mas sobretudo de qualidade, era entendida como uma política que

[...] representa o ensino livre de ideologias, sectarismos e particularismos; simboliza ensino para o progresso e para o trabalho, em suma, ensino igual para que os iguais são, conforme ditames de nossa Magna Carta [...].

Escola pública não quer dizer do Estado, mas assegurada por ele, por ele fiscalizada e mantida, descentralizada da União e entregue aos estados e municípios, de acordo com sua estrutura social, geográfica e humana. (“Os Educadores e a escola pública”, 1959, p.1)

Foi neste mesmo contexto que o debate em torno do Projeto da LDB, também mobilizou não apenas estudantes, mas principalmente intelectuais e educadores a favor da escola pública. O “Manifesto dos Educadores”, lançado em 1959, é mais uma evidência de que a questão da reforma do ensino, e por consequência, da própria universidade, tornou-se um instrumento de desejo dos grupos que a disputavam. Defendiam (aqueles que assinavam o documento), uma educação pública que, quando reestruturada, deveria estar em sintonia com os conhecimentos técnico e científico, a fim de corresponder às demandas que a indústria e o sistema capitalista

exigiam. Segundo José Luís Sanfelice, ao analisar o documento do manifesto, concluiu que os intelectuais que participaram, dentre eles podemos destacar personalidades como a de Fernando de Azevedo e o próprio Anísio Teixeira, buscavam promover, de forma explícita

[...] uma exaltação incontida ao processo civilizatório que as sociedades capitalistas vinham apresentando de maneira a, mais uma vez, colocar o Brasil no nível do seu tempo. A sociedade e os valores a serem construídos não mereciam críticas a era preciso pensar também a educação para o trabalho. Daí um objetivo ainda por se explicitar: a educação pública tem que se reestruturada de maneira que contribua para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. O trabalho é fonte das conquistas materiais e culturais da humanidade. (Sanfelice, 2007, p.552)

No intuito de aprofundar ainda mais as questões que cercam este momento de disputa em torno da reforma da Universidade brasileira no final da década de 50 e início da de 60, e a fim de tornar mais visível os embates travados em torno dessa questão, nós optamos por usar a contribuição de dois dos mais importantes intelectuais que, nesta análise, aparecerão como interlocutores e protagonistas desta disputa; e servirão para exemplificar a polarização que o debate em torno dessa questão provocou. Intelectuais que, antagônicos entre si, representavam, a partir de suas propostas, o conjunto de anseios e reivindicações dos movimentos nos quais estavam inseridos, ou dos que ideologicamente se aproximavam. É neste contexto que se inserem as propostas de Álvaro Vieira Pinto e Anísio Teixeira.

De baixo para cima: Álvaro Vieira Pinto e o reforma da universidade brasileira.

Limitar o conjunto de transformações proposto por Álvaro Vieira Pinto à ideia de uma reforma universitária, em que as principais mudanças se dariam no interior das instituições, de fato não corresponde ao sentido e amplitude que a teoria do autor alcança. A reforma proposta e defendida pelo autor, tomada aqui como um modelo, vinha na contramão das outras reformas pensadas no bojo das transformações que tomavam conta do país naquele período. Solitário em suas convicções (a partir de uma concepção hegemônica de pensamento), Álvaro Vieira Pinto visava transgredir a ordem vigente ao pensar uma reforma que tinha como principal objetivo inverter a



lógica de dominação de classe que historicamente marcava a estrutura social brasileira. Pensava em uma reforma política, na medida em que o grosso da sociedade, representado pelos grupos de trabalhadores, se tornariam não apenas os atingidos, mas acima de tudo, os protagonistas das transformações essenciais que deveriam ocorrer no corpo do ensino universitário brasileiro, modificando dessa forma as relações de poder no interior das instituições. Segundo o autor:

[...] a reforma de universidade não é tarefa de natureza jurídica, institucional, e muito menos pedagógica, e sim consiste na transformação de sua essência, convertendo-a de órgão socialmente alienado da realidade brasileira em fator de transformação progressista dessa mesma realidade. Esta fase tem por corolário outra imediata: a reforma da universidade do país subdesenvolvido, que necessita sacudir o jugo das nações imperialistas que o entravam e criar, com plena liberdade, a sua cultura própria, não tem primordialmente finalidade pedagógica, mas visa antes de tudo a uma *finalidade política*. (Pinto, 1961, p. 15)

Na medida em que esta reforma procura transformar a “essência” da própria universidade, os alvos das mudanças propostas não poderiam se encontrar no seu interior, mas sobretudo fora dela. Ou seja, a reforma não focaria os grupos que historicamente já frequentavam a universidade, mas sim aqueles que ao longo de todo o tempo nunca ali puderam estar. Logo, a ideia central seria pensar não a partir do que a instituição já tinha, e neste sentido, transformando-a, mas sim, essencialmente, tudo aquilo que ali não se encontrava.

Álvaro Vieira Pinto rejeitava toda e qualquer tipo de estrutura ou elemento que permitia a manutenção e a reprodução da condição de classe observada dentro e fora da universidade, do processo de seleção ao caráter elitista de sua composição, entendendo a universidade que deveria ser reformada como uma simples “fábrica de títulos e diplomas”, símbolos inúteis para a sociedade de modo geral, mas elementos fundamentais no sentido de marcar a diferenciação daqueles que tinham, em relação aqueles que ali nunca estiveram.

Atacava não apenas a pedagogia praticada, mas sobretudo a cultura produzida no interior dessas instituições, ressaltando a incapacidade dos atuais dirigentes de conduzir uma reforma que se voltasse verdadeiramente para o povo. Dirigia severas críticas ao corpo docente, desde sua montagem até o modo como atuavam na prática enquanto professores, que, na visão do autor, serviam apenas

como mantenedores do estado de dominação vigente, salvaguardando os grupos econômicos e imperialistas, e que, ao reproduzirem todo o conjunto ideológico de interesse desses grupos, deixavam transparecer o grau de nocividade que a sua permanência simbolizava; mas acima de tudo, expunham a urgência de que precisavam ser, dali expurgados.

A universidade representa o instrumento mais eficiente para se assegurar o comando ideológico da classe dirigente (ao lado de outros, subsidiários, como a imprensa, o púlpito, etc.), porque a ela incumbe a produção dos próprios esquemas intelectuais de dominação. Por esta função geral, a universidade se constitui em foco imediato do pensamento que configura a presente situação de domínio de determinada classe, atende com novos procedimentos às exigências científicas e sociais do grupo mandante, forja os argumentos, as teorias, que devem se opor a outros que eventualmente ameaçam a situação reitora da classe dirigente, enfim, estabelece a pedagogia que satisfaz aos atuais detentores da autoridade política, contendo nos devidos limites a expansão das forças populares que lhes possam disputar o poder. (*Idem, ibidem, p. 25*)

A reforma serviria para combater o duplo “papel alienante” que a universidade exercia, na medida em que ela “aliena a consciência da classe dominada”, negando a construção de uma visão social autêntica capaz de enxergar toda a dominação a ela é submetida, alienando também “a consciência da classe professoral, no sentido de que a faz tributária da cultura do país metropolitano dominante”. Para o autor, a verdadeira reforma viria de fora para dentro da universidade, tendo o povo como seu meio e seu fim, contando efetivamente com a participação dos estudantes, que para o autor seriam os verdadeiros agentes dessa reforma. O movimento reformista partiria não da teoria, mas essencialmente da práxis, dos movimentos de luta e de contestação por parte dos filhos dos trabalhadores, que, uma vez conscientes daquilo a que têm direito, não cessariam.

Só há uma reforma desejável, e só por ela têm os estudantes de lutar a todo o custo: a que abra a universidade a todo o povo, substitua os grupos nela dominantes por outros identificados com os interesses das classes trabalhadoras e organize o grau mais alto do ensino, não como morada de uma aristocracia do espírito, mas como a grande e ilimitada região onde habitam as gerações novas em sua totalidade. (*Idem, ibidem, p. 81*)

Anísio Teixeira e a refundação da universidade brasileira: entre a autonomia e o desenvolvimento

Do lado oposto ao de Álvaro Vieira Pinto, encontramos o conjunto de propostas de Anísio Teixeira para a reforma da universidade brasileira, tornando-se, devido à importância e relevância de suas obras, uma das principais referências que balizariam as transformações que a universidade viria a sofrer. Sob a forte influência do pensador norte-americano John Dewey, o autor compreendia que o Brasil precisava se civilizar a fim de acompanhar as demais nações desenvolvidas, empreendendo um “esforço pertinaz da ciência na transformação dos meios naturais da vida, a nação mais rica e civilizada seria a que melhor tivesse desenvolvido os instrumentos científicos de transformação dos elementos naturais em bens e utilidades”. (Teixeira, 1958, p.105).

Para Anísio a universidade seria o espaço de “inteligências privilegiadas”, voltadas essencialmente para a pesquisa e para os desenvolvimentos científico, cultural e tecnológico, oriundas de um sistema educacional democrático que permitisse o exercício da meritocracia em relação ao acesso à própria universidade, espaço onde se constituiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, formando dessa maneira, um espécie de novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Segundo ele:

Ao lado da finalidade de educação em geral para todos, se acentuou, nos países civilizados, a necessidade de uma verdadeira pesquisa de talentos e de inteligências privilegiadas e de uma educação tão profunda, tão rica e tão especializada, quanto possível, para dar oportunidade a que se revelem todos os aspectos dessas inteligências.

A riqueza das nações não passou a ser medida pela riqueza da inteligência e de pensamento de seus “leaders” científicos e industriais (*Idem, ibidem*: 107)

O pensamento de Anísio Teixeira representava, acima de tudo, a visão hegemônica entre os intelectuais que refletiam e discutiam a educação superior naquele momento, sendo ele próprio, um dos autores do “Manifesto dos Educadores” (de 1959), documento que de certa forma anunciava o modo como as reformas na Universidade se dariam; isso fica mais latente na medida em que observamos como a proposta de Anísio saiu-se, em parte, vitoriosa (na medida em que nem todas as propostas foram realizadas), na disputa entre que modelo seria implementado nessas reformas. Para ele:



A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de conservar a experiência humana. O livro também conserva (...). Trata-se de manter a atmosfera do saber, para preparar o homem que a serve e a desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto (*Idem, ibidem*, p. 126)

A influência do seu pensamento e de suas propostas para as reformas, que viriam a acontecer no interior das universidades brasileiras, fica evidente na medida em que percebemos o quanto que a redação da LDB de 1961 acabou por incorporar muitas de suas propostas naquilo que tange a organização do ensino superior no país. Como podemos observar no:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. (LDB, 1961)

Em meio a este ambiente, marcado pelo debate em torno das reformas educacionais e quais deveriam ser os rumos da universidade brasileira, nasce, após um longo período de disputas e embates, a Uferj (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); que alguns anos depois passaria a ser chamar UFF (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Este nascimento, ainda na onda modernizante do Estado brasileiro (conduzida pela política desenvolvimentista de JK), representou mais uma vitória do pensamento e da influência das propostas de Anísio Teixeira e do grupo de intelectuais a que ele se identificava. Sendo assim, podemos concluir que, o projeto de Álvaro Vieira Pinto para a reforma do ensino superior no Brasil, em nada se fez influenciar no que diz respeito ao nascimento dessa nova universidade federal no Estado do Rio de Janeiro. A UFF nasce, mas é como se ela já existisse há tempos.

Nasce a Universidade Federal Fluminense: uma velha novidade.

No dia 18 de dezembro de 1960, a partir da Lei 3.848, de autoria do deputado federal João Batista de Vasconcelos Torres, nasce a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, denominação inicial da Universidade Federal Fluminense. O seu nascimento corresponde na verdade a uma série de fatores que ao convergirem, possibilitaram a sua realização.

Em primeiro lugar, a UFF é criada dentro de um contexto histórico específico, no qual o discurso desenvolvimentista alimentava e amparava os argumentos que justificaram a sua criação; os debates em torno da LDB (promulgada no ano seguinte) marcava o clima que se formava em torno de quais seriam os rumos que a educação brasileira deveria tomar. Somado a isso, e ainda dentro das questões desenvolvimentistas, a criação de uma universidade na região fluminense corresponderia aos propósitos e discursos que visavam alavancar o desenvolvimento econômico de determinadas áreas do Brasil, em especial o Rio de Janeiro, que acabara de perder o posto de capital federal do país.

A formação da Uferj correspondeu a uma resposta às demandas da sociedade fluminense que, mobilizada em torno do tema, ansiava por um projeto de desenvolvimento para aquela região. Queriam obter do governo federal a sua universidade, que foi conquistada embaixo de muitas reivindicações, principalmente por pressão dos estudantes fluminenses, das lideranças locais, da opinião pública, da imprensa, e do governador Roberto Silveira que aderiu a causa.

A universidade nasceu, na verdade, a partir de federalização e incorporação de três faculdades públicas e duas privadas. Faziam parte deste processo: as faculdades de: Filosofia, Ciências e Letras; Ciências Econômicas; a Faculdade Fluminense de Engenharia; a Faculdade de Odontologia; as Faculdades de Medicina, de Farmácia e de Direito; a Escola de Serviço Social e da Escola de Enfermagem. Ou seja, ela nasce como resultado de um “arranjo”, uma compilação de faculdades já existentes, a fim de atender aos anseios dos grupos que passaram a pressionar politicamente o governo federal.

Contudo, a UFF já nasceu velha. O seu surgimento não representou nenhuma grande novidade em relação aos demais modelos de universidade já existentes. Incorporou as práticas pedagógicas historicamente consolidadas, se organizou institucionalmente como as demais, e direcionou o seu ensino para o atendimento do mercado que se encontrava em expansão naquele período. Segundo a autora Maria de Fátima de Paula, autora do livro “A Universidade Federal Fluminense no cenário do Estado do Rio de Janeiro” (Insular, 2008):

A UFF tradicionalmente, com relação às finalidades, voltou-se para o ensino, fato que não a diferenciava da maioria das universidades brasileiras,

incumbidas de formar profissionais para o desenvolvimento do país. (Paula, 2008, p.17)

A Universidade Federal Fluminense surge no cenário carioca atendendo à um conjunto de reivindicações de grupos sociais e políticos da região fluminense, principalmente do município de Niterói, que tomou para si a causa da criação de uma universidade federal em seu território; contudo, ela não contou em seus quadros discentes um número significativo de alunos oriundos das camadas populares daquela mesma região. A Universidade nasceu de uma vontade do povo fluminense, mas não para “libertar” esse povo, no sentido de representar uma mudança na sua condição de explorado e de subalternizado. À massa de trabalhadores, que correspondia a grande maioria da população fluminense, continuava negada o acesso à universidade. Esse quadro começou a se modificar nos anos seguintes à sua criação, mas foi mais uma vez interrompido pelas forças que dominavam a estrutura de poder econômico-político-social em nosso país.

Entre o lamento e a esperança: um dia, quem sabe... Considerações Finais

Chegamos ao final deste trabalho com mais inquietações do que certezas. A principal delas é a de que o projeto de reforma universitária de Álvaro Vieira Pinto não se concretizou na prática; ou seja, a universidade brasileira, mesmo tendo avançado em muitos aspectos, continua não sendo um espaço voltado para a maioria da população, que não a frequenta, não por falta de vontade, mas sim porque lhes são negados o acesso. A segunda é a constatação de como a Universidade Federal Fluminense sofreu após o golpe militar-empresarial de 64, a partir de um conjunto de medidas que determinaram um gigantesco retrocesso, ao mesmo tempo que comprometeu o seu desenvolvimento autônomo; uma vez que o capital internacional passou a servir não apenas de modelo, mas sobretudo de financiador e parceiro dos governos militares-empresarias ao longo de suas administrações.

Chega-se também a conclusão de que nem o projeto de Anísio Teixeira conseguiu, em sua totalidade, ser implementado. Se tratava de uma proposta de reforma que buscava, antes de mais nada, uma série de modificações na estrutura das universidades; visava sobretudo, um maior desenvolvimento e a construção de

uma autonomia em relação aos modelos científicos, culturais e tecnológicos de outras universidades no mundo.

Mas nem tudo está perdido, a UFF, mesmo depois de muita “pancada”, conseguiu sobreviver. Com algumas serias sequelas e muitas cicatrizes é verdade, mas ainda viva. Para que, quem sabe um dia, o sonho de Álvaro Vieira Pinto possa enfim se tornar realidade.

A elaboração desta análise foi de vital importância para o aprofundamento de alguns aspectos fundamentais da minha tese de doutorado, na medida em que lançou luz sobre um tema muito pouco explorado pela historiografia e pela própria história de educação. Poder pensar essas questões representa dar mais um importante passo na compreensão de como essa Universidade vai se montando no decorrer dos anos de chumbo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando. “Manifesto dos educadores mais uma vez convocados”. O Estado de S. Paulo, 1º de julho de 1959
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 4.024 , de 20 de Dezembro de 1961.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. “A UNE em tempos de autoritarismo”. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GORENDER, J. “Combate nas trevas”. São Paulo: Ática, 2003.
- PAULA, Maria de Fátima de. “A Universidade Federal Fluminense no cenário do Estado do Rio de Janeiro”. Florianópolis: Insular, 2008.
- PINTO, Álvaro Vieira. “A Questão da Universidade”. São Paulo: Cortez, 1961.
- SANFELICE, J. L. “Da Escola estatal burguesa à escola democrática e popular”. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. “Variações sobre o tema da realidade humana”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 29, 1958.



SIMÓN RODRÍGUEZ E O ADVENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA, A ESCOLA DE CHUQUISACA

Alice Pessanha Souza de Oliveira

1

Resumo: Esse artigo propõe apresentar parte da pesquisa de mestrado em educação que vem sendo desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O artigo aborda sobre a vida e a obra de um latino americano que viveu pelo mundo, mas que escolheu a América Latina para colocar em prática sua educação popular. Esse trabalho tem por objetivo apresentar a experiência da escola de Chuquisaca, na Bolívia, construída por Rodríguez em 1826, quando ministro da educação da Bolívia nomeado por Simón Bolívar. Uma escola diferente de todas as outras que existiam até então, pois compreendia que todos, sem exceção, tinham direito ao acesso a educação, contrariando as divisões de castas da época que separava a sociedade escolar de acordo com as etnias de cada um. A escola de Chuquisaca pode ser compreendida como um advento singular na história da América Latina e uma das grandes contribuições de Simón Rodríguez para a educação. Com o objetivo de compreendermos sua escola apresentaremos seus conceitos de invenção e igualdade. Para isso trabalharemos a partir de seus livros *Inventamos ou Erramos* (2016), *Cartas* (2001) e *Sociedades Americanas* (1990) além dos livros de seus comentadores *O mestre inventor* (2013) de Walter Kohan e *Filosofia de uma radical novedad* (2015) de Maximiliano Durán.

Palavras-Chave: Educação Popular. Invenção. Simón Rodríguez

Quem foi Simón Rodríguez

Rodríguez foi um educador e filósofo da América Latina, nasceu quando a colonização espanhola ainda era vigente, morreu em 1843 no Peru, na cidade de Amotape, com parte da América Latina já liberta da colonização espanhola. Rodríguez não apenas viu o processo de independência da América Latina como também participou dela, é identificado como aquele que lutou pela liberdade intelectual da América. Assim entendemos que Simón Rodríguez é um autor importante e necessário para pensar a educação popular na América Latina.

Antes de começarmos o artigo propriamente, é necessária uma breve apresentação do nosso autor referência.

¹ Mestranda no programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ). E-mail: alicepessanha11@hotmail.com

Rodríguez nasce em 1769 em Caracas, foi filho exposto, abandonado na porta de uma igreja como o costume da época, órfão, passou os primeiros anos de sua vida com o presbítero Carreño (KOHAN, DURÁN, 2016).

Simón Rodríguez, apesar de uma personalidade irreverente é pouco conhecido pelas américas, salvo talvez, na Venezuela, onde nasceu e teve um importante papel na identidade cultural daquele povo. Rodríguez, outras tantas vezes, é conhecido apenas como o mestre de Simón Bolívar.

Desde cedo começou a estudar e em 1791 é apresentado pelo então professor de primeiras letras, Guillermo Pelgrón, para suceder-lo como professor de primeiras letras de Caracas. O problema se inicia quando em 1794 Rodríguez escreve uma espécie de relatório a pedido do próprio cabido, autoridade municipal da época, sobre a situação das escolas de primeiras letras de Caracas. O documento é intitulado: *Reflexões sobre os defeitos que corrompem a escola de primeiras letras de Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição*. O escrito questiona a qualidade da educação, alega que o poder não dava a devida atenção aos mais pobres e que a educação estava abandonada pelo poder (RODRÍGUEZ, 2016).

Para além das controvérsias, o fato é que um tempo após a escrita do relatório Simón Rodríguez sai de Caracas, isso em 1797 e adota um outro nome, Samuel Robson, mantém então apenas as iniciais.

O fato de ter sido órfão o impediu de entrar para a universidade, pois na época estes não poderiam acessá-la, no entanto, o ocorrido de não ter acendido em uma carreira acadêmica não o impediu de transformar a educação da época em que viveu, nem de ter entrado para a história da América, sobretudo da Venezuela, como um grande filósofo e educador.

Bolívar, aquele que viria a ser o libertador, foi jovem estudar com Rodríguez, primeiro recebeu aulas em sua casa, mas logo Bolívar passou a frequentar a escola que Rodríguez mantinha em sua própria casa, na cidade de Caracas. Bolívar, assim como Rodríguez, ficou órfão, seu tio, Carlos Palacios y Blanco, ao ouvir falar sobre os métodos revolucionários de educação que aconteciam na casa de Rodríguez decidiu tê-lo como preceptor de seu sobrinho.

De fato, os métodos de Rodríguez não eram nada ortodoxos, apesar da pouca informação que temos sobre o funcionamento dessa escola, sabemos que o professor

caraqueño adotava como método educativo a vivência como aprendizado. Semelhante aos peripatéticos em Atenas, na Grécia antiga, Rodríguez levava seus alunos para aprender na área externa da casa, durante as caminhadas ensinava. É importante essa primeira imagem da caminhada, ainda que no quintal de sua casa, pois a ideia de *errância* vai acompanhá-lo por toda a vida, como poderemos ver mais à frente.

Rodríguez se mantém como professor de Bolívar por alguns poucos anos, pois jovem sai de Caracas. Com apenas 25 anos segue para a Jamaica, Estados Unidos e Europa. Volta para América Latina em 1825, após um seu reencontro com o discípulo em 1823. Em seu retorno Rodríguez se torna ministro da educação, nomeado pelo então amigo e antigo pupilo, Simón Bolívar, agora o libertador das Américas.

A errância em Rodríguez

Rodríguez passa grande parte de sua vida viajando, com suas viagens busca duas coisas, colocar seu projeto de educação em prática e publicar seus livros. A primeira escola construída por Rodríguez que temos registro se dá ainda em Caracas, a mesma que Bolívar estudou. Em junho de 1825 outra escola é fundada sob a direção de Rodríguez na cidade de Arequipa, Peru. Sabemos também de uma escola construída quando estava em Paris, junto com um padre francês, nessa escola ensinava francês e espanhol, chegando mesmo a traduzir um livro com seus alunos (LANCHERAS, 2001). Além das escolas que construíamos sabemos que trabalhou como preceptor de algumas crianças, assim como traduzia livros para se manter.

O fato é que ao longo das viagens Rodríguez adquiria uma série de conhecimentos, novas línguas, outras habilidades, aprendeu inglês na Jamaica (KOHAN, 2013) e francês na França (LANCHERAS, 2001), nos Estados Unidos trabalhou como datilógrafo, o que possibilitou uma escrita original, como poderemos conferir nas citações que virão ao longo do artigo, que tenta preservar ao máximo o estilo original de escrita do autor.

Assim como a originalidade estética de seus escritos é possível afirmar que a firmeza de caráter e a determinação em cumprir sua obra é uma de suas grandes características.

Rodríguez é tido como um autor que não separa a vida da teoria (KOHAN, 2013). Uma de suas grandes críticas ao pensamento europeu é justamente esse: Quantos sistemas incríveis existem na Europa, mas quais dentre eles são de fato colocados em prática (RODRÍGUEZ, 2016)? Assim, seguindo firme seus pensamentos não separava prática e teoria, mas ambas andavam lado a lado em sua vida.

Podemos encontrar respaldo para essa ideia em alguns de seus comentadores, como é o caso de Walter Kohan, em *O mestre inventor* (2013), nele Kohan afirma que Rodríguez possuía uma vida que inspirava o pensamento e um pensamento capaz de impulsionar a vida. É a partir dessa ideia que vamos iniciar esse artigo, pois partimos da hipótese que abandonar a vida em detrimento do pensamento no caso de Rodríguez seria menosprezar parte importante para a compreensão de sua obra filosófica-educacional.

A invenção – a concepção de mundo em Simón Rodríguez

Rodríguez não foi apenas um educador, mas também um filósofo. Em *Sociedades Americanas* (2016) encontramos conceitos importantes para compreendermos a filosofia e a educação em Rodríguez, como é o caso da invenção, conceito presente em sua máxima *Ou inventamos ou erramos* (RODRÍGUEZ, 2016, p. 159). Em uma primeira análise a compreensão dessa frase nos leva a firmar que que a única maneira de chegarmos onde se deve é através da invenção.

Além disso, também a partir de seu conceito invenção podemos dizer que Rodríguez admite a possibilidade de se fazer do mundo algo diferente daquilo que vem sendo, fazer um mundo outro daquele que habitamos. Tal conceito é de crucial importância para compreendermos a elaboração de sua escola em Chuquisaca, na Bolívia.

Assim, é importante perceber que o mundo, segundo nosso educador, não necessita ser da forma tal como ele. Ou seja, nada impede que ele venha a ser outro, diferente da maneira como o concebemos hoje.

O conceito de invenção está posto em uma relação com o conceito de erro como podemos ver em sua frase “Ou inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2016,



p. 159). Para a compreensão das relações que podemos estabelecer entre a invenção e o erro em Rodríguez vamos recorrer ao *Abecedário de infâncias* (2017) de Kohan.

Segundo Kohan a conjunção *ou* pode ser compreendido de três maneiras, a primeira como uma exclusão, isso é, se não inventamos então erramos, se erramos é porque não inventamos. A segunda maneira de compreender o *ou* é como dúvida, como aquele que se pergunta, *o que fazemos, inventamos ou erramos?* A terceira, e última maneira de compreensão da conjunção é como equivalência, assim a invenção seria a mesma coisa que a errância.

No entanto, Rodríguez não compreende invenção e erro apenas de um modo, como podemos observar nos trechos a seguir:

Erro se toma aqui por tudo o que significa ERRAR =

que é

não dar com o ponto ou com o fim
não ter lugar fixo
desviar-se
vagar
falso conceito

(RODRÍGUEZ, 2016, p. 159, grifos do autor)

Cada uma das três maneiras de compreender o *ou* nos possibilita pensar uma relação diferente entre a invenção e o erro. Seja a invenção como uma equivalente do erro, a invenção como única possibilidade para que se evite o erro ou a invenção como uma dúvida.

Rodríguez tem em mente uma sociedade, diferente daquela em que nasceu, uma sociedade colonial, de exploração e escravidão, diferente das sociedades em que passou, viajou e viveu, conivente com as explorações e escravidões. Ele pensa na América Latina como uma república justa e igualitária para todos que aqui vivem. No entanto, essa sociedade pensada por ele, não existe nem nunca existiu em lugar nenhum, por isso a necessidade de inventar.

Copiar as sociedades já existentes até o momento seria um erro, pois, segundo o filósofo e educador não existe, nem nunca existiu, seja pelas Américas, Europa, Ocidente ou Oriente, uma sociedade sem mazelas, sem exploração do próximo. Assim, qualquer que seja o modelo que venhamos a buscar não será o ideal para a construção do novo mundo que a América deve ser.

Em *Sociedades Americanas* (2016) Rodríguez nos diz isso quando afirma que não há modelo a seguir:

IGNORANTE a EUROPA!!

(*interromperam alguns*)

Sim: contem-se os ESCRAVOS na Rússia, na Polônia e na Turquia... agreguem-se os milhões de JUDEUS, que o desprezo mantém na abjeção – os milhões de CAMPESINOS, de MARINHEIROS e de ARTESÃOS... abram-se as portas dos CÁRCERES e as dos HOSPÍCIOS... juntem-se os SERVENTES públicos e domésticos... visitem-se as casas de JOGO!! e os PROSTÍBULOS!!!... penetre-se nos MERCADOS e nas vastas oficinas da indústria... e, no fim de alguns meses de observação, entrem-se nas BIBLIOTECAS! nos GABINETES! nos TEATROS! nas CONVERSAS de alto tom! nas CORTES!... ofereça-se e ponha-se na balança o peso das impressões recebidas: pense-se, depois, no efeito que produziram, em todas as classes da população, os raios de luz que desprendeu essa mesma SABEDORIA que se admira [...] (RODRÍGUEZ, 2016, p. 78 e 79, *grifos do autor*)

Nesse trecho Rodríguez critica a possibilidade da Europa se tornar um modelo para as instituições e a vida nas américas. Tal como ocorria na época, e parece se manter até os dias de hoje. Rodríguez se coloca contra a ideia de imitação, ou mesmo de adaptação, pois imitar ou adaptar o modelo europeu seria imitar, copiar ou mesmo adaptar também as suas mazelas.

Além disso Rodríguez nos faz pensar sobre o que significa a ignorância. Um de seus comentadores, o argentino León Rozichner em sua obra *Simón Rodríguez: triunfo de un fracaso ejemplar* (2012), nos faz pensar sobre esse conceito. Segundo ele a ignorância em Rodríguez significa não sentir a dor do outro como sua, ou seja, ignorante é aquele que não é capaz de sentir em seu corpo a dor alheia.

Assim, se tomarmos como modelo uma sociedade que apoia, promove ou aceita a escravidão, uma sociedade capaz de promover em suas instituições a dor, ou que seja a aceite em seus costumes, tomaríamos por exemplo e modelo uma sociedade ignorante e não esclarecida.

Mais a frente Rodríguez afirma:

a INSTRUÇÃO PÚBLICA
no século XIX
pede MUITA FILOSOFIA
que
o INTERESSE GERAL
está clamando por
uma REFORMA e



que
a AMÉRICA está chamada,
pelas circunstâncias, a empreendê-la
atrevido paradoxo parecerá....
...não importa...
os acontecimentos irão provando
que é uma verdade muito óbvia
a América não deve IMITAR servilmente
mas ser ORIGINAL. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 79 e 80, *grifos do autor*)

Segundo nosso autor a América está chamada para fazer a reforma geral, só a América, dada as suas particularidades poderia realizar a construção da república tal como ele pensou. Uma república de iguais, inventada, diferente de todas as outras sociedades pelo mundo.

O meio pelo qual Rodríguez vai construir essa república, essa outra sociedade é a educação.

A função da escola em Simón Rodríguez

Poderíamos dizer que a escola em Rodríguez exerce uma função social que não parece estar distante do concebido tradicionalmente. A escola em Rodríguez é concebida como um instrumento para chegar a algum lugar. A escola para ele é o instrumento que faz possível a construção de sua república.

Rodríguez possui dois objetivos, a construção da república na América Latina e a libertação intelectual dos povos que aqui habitavam. No entanto, algo nos chama a atenção quando abordamos o papel da escola em Rodríguez. Podemos afirmar que sua escola, diferente da concepção tradicional, não está vinculado apenas ao futuro, mas possui uma relação estreita com o presente.

Primeiramente porque a invenção em Rodríguez não é algo que está por vir. Ou seja, a invenção não está no futuro, não é algo que ainda não é, mas que poderia ser. A invenção em Rodríguez é algo que está aqui e agora.

Rodríguez não pensa a escola como aquela que vai transformar os habitantes em futuros cidadãos, ele parte do princípio que todos são cidadãos e cidadãs, por isso devem ir à escola (RODRÍGUEZ, 1999). A escola não é responsável por gerar uma futura igualdade, ela parte do princípio que todos são iguais. A escola, pensada a partir de Simón Rodríguez, se encontra no tempo presente, não apenas no tempo futuro.

Podemos perceber isso quando em suas obras completas Rodríguez afirma “Educação para todos porque todos são cidadãos” (RODRÍGUEZ, 1999 *apud* KOHAN; DURÁN, 2018, p.). Importante ressaltar que nosso educador parte do princípio de cidadania e não a tem como algo a ser alcançado no final do sistema escolar. Nossa afirmação encontra respaldo no trecho do livro escrito por Walter Kohan e Maximiliano Durán intitulado *Manifesto por uma educação filosófica popular* (2018):

[...] a igualdade deve ser vivida para poder ser incorporada, que precisamos de instituições que a verifiquem e não que tentem alcançá-la, porque nesse caso será uma quimera. A igualdade, para Rodríguez, não é um conceito que deve ser alcançado ou demonstrado, mas sim uma crença cujas consequências são comprovadas em cada ato educacional. (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 84)

Assim, podemos concluir que a escola de Chuquisaca possuía uma outra relação com o tempo. Diferente da maneira como comumente estabelecemos o tempo na escola, como aquele que forma cidadãos para o futuro, aquela que forma mão de obra qualificada quando seus alunos se formarem e outras tantos exemplos podemos dar da escola como aquela que não se encontra no presente, mas sempre naquilo que está por vir. A escola de Chuquisaca, diferente dessa concepção escolar, promovia a igualdade no presente, afirmava a igualdade com suas práticas educativas que aceitavam todos e todas sem distinção.

A escola de Chuquisaca – igualdade e invenção

A escola de Chuquisaca é construída em 1826, na Bolívia, essa escola parece quebrar ou mesmo ignorar todo o sistema social presente na então independente Bolívia, agora sob a presidência de Antonio José de Sucre.

A dita escola faz parte do plano da construção da república pensada por Rodríguez e Bolívar enquanto estes ainda estavam na Europa. Rodríguez de fato volta da Europa com o objetivo de colocar em prática seu plano de educação popular.

Em 1825, acontece seu reencontro com o Libertador. Juntos começam uma viagem até a atual Bolívia. Com o título de diretos de Ensino público de Ciências Físicas, Matemáticas e de Artes, abre uma escola na idade de Chuquisaca que altera e transforma a realidade educativa do lugar e da época. O Colégio de Órfãos e Meninos Carpinteiros é uma escola completamente diferente das escolas conhecidas na América e, talvez no mundo. Essa escola se caracteriza por receber a todos os meninos e meninas da cidade em qualidade de iguais. Diferentemente do resto das



escolas americanas, que recebiam seus alunos de acordo com sua origem social, econômica e étnica, a escola de Rodríguez aceitava a todos como iguais, sem condições. (KOHAN; DURÁN, p. 12 e 13, 2016)

No entanto, apesar da recém independência a mentalidade colonial ainda geria as regras sociais desse povo. Rodríguez então tem uma luta maior além de educar as crianças, a do enfrentamento dos preconceitos locais, que não admitiam seu sistema educacional. A escola de Chuquisaca é diferente de todas as outras feitas até então. A primeira diferença é que ela não aceita em seu interior o sistema de castas.

A escola em Chuquisaca acontecia da seguinte maneira. Todas as crianças podiam adentrá-la, não havia distinção entre as crianças segundo suas etnias. Diferente das escolas na antiga colônia que eram divididas a partir das castas presentes na sociedade. Na colônia espanhola podíamos encontrar diversas castas, dentre elas tínhamos: indígenas, criolos, cholos, negros, zambos, mulatos, peninsulares, etc. As escolas seguiam então os critérios das castas, tínhamos escolas para espanhóis, para filhos dos espanhóis nascidos na América, para brancos pobres, para indígenas... a princípio todos poderiam ir à escola, salvo aqueles que se encontravam na casta dos negros.

Assim, cada etnia recebia uma educação segundo seu lugar na sociedade, os mais pobres, por exemplo, iam para a escola onde aprendiam os primeiros ofícios, as meninas aprendiam a bordar e costurar e os meninos a carpintaria e marcenaria (KOHAN e DURÁN, 2018).

Rodríguez subverte essa lógica e aceita a todos em sua escola, sem distinção de raça, cor de pele, etnia ou sexo. O motivo, todos eram cidadãos e iguais. Aceita todos em sua escola, cholos, negros, indígenas, peninsulares, criolos. Não há distinção entre as crianças, todas são bem-vindas. Além disso há relatos de que quebrava paredes, abria janelas entre as salas para que meninas e meninos convivessem na mesma sala de aula (RODRÍGUEZ, 2016).

Rodríguez também transforma a lógica do que deve ser ensinado na época, ensina carpintaria, matemática, mas também ensina o quéchua, língua indígena local, no mesmo nível que o espanhol.

A escola de Rodríguez não dura muito, logo é destruída por seus opositores. Após uma viagem para a construção de outra escola na região encontra sua escola

em Chuquisaca destruída, paredes tombadas, nada mais restava. O fato é que essa escola foi responsável por uma verdadeira revolução na época. Rodríguez consegue abalar as estruturas da sociedade e é veemente criticado por isso.

Conclusão

Assim, podemos concluir que a escola feita por Simón Rodríguez em Chuquisaca, Bolívia, se caracteriza como um advento para a educação popular, pois nela Rodríguez foi capaz de reunir meninos e meninas, na mesma sala, colocar negros junto com brancos, quebrando a lógica de castas que ainda reinava na cultura local da recém independente Bolívia.

Diríamos desse modo que a escola de Chuquisaca é uma invenção educacional e filosófica, como diria Durán (2016), de uma radicalidade tamanha que teve que ser destruída, lançada ao chão, dada a incompreensão que gerou na época. Uma escola que não via a igualdade como um atributo a ser alcançado pelos desiguais, mas uma escola que afirmava a igualdade de todas as crianças, negando o sistema de castas que segregava os estudantes segundo sua origem familiar.

Rodríguez é capaz de subverter a lógica vigente, e apesar do pouco tempo que sua escola consegue se manter de pé, 6 meses (LANCHERAS, 2001), ela foi capaz de transformar a realidade do local e entrar para a história nos fazendo pensar sobre a educação e sociedade que queremos no mundo.

Referências Bibliográficas

DURÁN, Maximiliano. *Simón Rodríguez: una filosofía de la radical novedad*. Caracas: Ediciones del solar, 2016.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter Omar. *Manifesto por uma escola popular filosófica*. Rio de Janeiro: Nefi edições, 2018.

KOHAN, Walter Omar. Em torno ao pensamento como nomadismo e a vida como errância: entre Deleuze, Maffesoli e Rodríguez. In: KOHAN, Walter Omar; Oliveira,

Paula Ramos de. *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

KOHAN, Walter Omar, *Abecedário de infâncias*, Rio de Janeiro: CINEAD LECAV, 2017.

RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

RODRÍGUEZ, Simón. *Cartas*. Caracas: UNERS, 2001.



AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A DÉCADA DE 1920¹

Bruno Almeida Regis dos Santos²

Isabella Belmiro Araújo³

RESUMO

Institucionalmente a escola foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. No Brasil, em particular, havia a cristalização de um modelo escravocrata que associava a educação para o trabalho como algo voltado estritamente para as classes populares e os “desvalidos da fortuna”. No contexto nacional, no início da República, havia um embate entre positivistas, liberais e católicos sobre a melhor maneira de formar as elites intelectuais e profissionais, eles convergiam sobre a importância do ensino de ofícios manuais, em sua dimensão “preventiva e corretiva”, no entanto, havia um caráter assistencialista em detrimento do pedagógico no que tange o ensino profissional. Este trabalho contempla o período entre os anos de 1923 a 1931, e tem como objetivo demonstrar os avanços e retrocessos nas propostas apresentadas, bem como os interesses por de trás delas. Além disso, também terá como objetivo apresentar a dificuldade na formação de docentes capacitados para lecionar no ensino de ofícios, tanto no que diz respeito ao aspecto técnico prático, como também pedagógico. Salientamos também que o objetivo deste trabalho está em dar ao leitor um panorama do cenário nacional em relação às Reformas ocorridas na educação profissional. A metodologia utilizada se deu com levantamento bibliográfico, além da legislação específica: Brasil (1906, 1927, 1932); bem como Cunha (2005); Fonseca (1961); Ignácio (2016); Manfredi (2002); Nagle (2009); Silva (2008) e Vidal (2003).

Palavras-Chave: Educação Profissional. História. Reformas.

I. INTRODUÇÃO

Ao longo da história se construiu a ideia de que a escola, de um modo geral, consiste em um espaço para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Manfredi (2002) destaca que “institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social” (MANFREDI, 2002, p. 51). No Brasil, havia um modelo escravocrata que associava a educação para o trabalho como algo voltado estritamente para as classes populares e os “desvalidos da fortuna”.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação – UFF, orientando da Prof^a. Dr^a Cláudia Alves. Especialista em Educação Tecnológica – CEFET-RJ e Licenciado em História pela FFP/ UERJ. bruno05regis@hotmail.com

³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia-UERJ, orientada pela Professora Dr^a Monica Sampaio. Mestre em Geografia, Especialista em Educação Especial e Gestão Escolar, Licenciada em História pela FFP/UERJ e Pedagogia pela UFF e Professora da Educação Especial na Rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). isaaraujo@hotmail.com

No início da República havia um embate “entre positivistas, liberais e católicos sobre a melhor maneira de formar as elites intelectuais e profissionais, eles convergiam sobre a importância do ensino de ofícios manuais, em sua dimensão **preventiva e corretiva**” (CUNHA, 2005, p. 24-5, grifo nosso). O que nos traz um caráter assistencialista em detrimento do pedagógico no que tange o ensino profissional, sobretudo quando da utilização de Cunha das palavras “preventivo e corretivo”.

Apesar dos positivistas terem trazido para a República novas concepções a respeito do ensino, em relação ao ensino profissional “a política educacional positivista pode ser considerada como um completo fracasso” (CUNHA, 2005, p. 28). Tendo nos liberais uma corrente que buscou corrigir algumas lacunas deixadas, inclusive, resgatando ideias dos intelectuais do Império.

Um aspecto importante para o desenvolvimento da educação profissional no cenário nacional consistia na formação docente, já que havia escassez de docentes com uma formação específica e que tivessem conhecimento tanto do aspecto técnico quanto pedagógico.

Nesta conjuntura, que pode ser considerada como um período de efervescência no cenário político, econômico, social e educacional do país. Discutiremos as propostas apresentadas, bem como o caráter protagonista de órgãos como o Instituto de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico.

Além disso, tivemos a transição das Escolas de Aprendizes Artífices que se desvinculou do Ministério da Agricultura, passando a integrar o Ministério da Educação e Saúde Pública, o que veio a significar a abertura dos horizontes da educação profissional.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como referências e bibliografia, além de legislação específica: Brasil (1906, 1927, 1932); assim como Cunha (2005); Fonseca (1961); Ignácio (2016); Manfredi (2002); Nagle (2009); Silva (2008) e Vidal (2003).

1. A FALTA DE PROFESSORES COMO UM DOS PROBLEMAS PARA O AVANÇO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para que fosse possível consolidar um novo modelo de educação profissional havia necessidade de pensar também na formação de professores para que

pudessem atuar nestas escolas, uma vez que o cenário demonstrava enorme escassez de docentes.

Em 1917, a Prefeitura do Distrito Federal criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ), cuja finalidade era de “[...] preparar professores, mestres e contramestres para os estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias” (FONSECA, 1961, p. 179).

Desde a criação destas escolas, a escassez de professores foi um dos maiores obstáculos enfrentados para consolidar a educação profissional como um projeto de Estado e desenvolvimento da indústria no Brasil, cuja carência de docentes estava presente em todo país.

Uma alteração importante no cenário da educação profissional se deu com um entendimento entre a Prefeitura do Rio de Janeiro e o Governo Federal. Tal acordo resultou na mudança de vínculo da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para âmbito federal, ficando vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo alcance para além da capital federal. Esta mudança foi chancelada por meio dos decretos 13.721 de 13 de agosto 1919, do Presidente Epitácio Pessoa e o decreto 2.133 de 06 de setembro de 1919, do Prefeito Mílciades Mário de Sá Freire.

Além disso, a escassez de professores aptos a atuar nas Escolas de Aprendizes Artífices foi justificativa para a não aprovação de projeto que previa a criação de estabelecimentos a partir de acordo entre União e Estados da Federação. Segundo Fonseca (1961), o projeto 147 dos deputados Camilo Prates e Efigênio Sales, previam a criação de escolas profissionais que correspondesse a grupos de 500 mil habitantes, custeadas entre Governo Federal e os Estados da federação.

A carência de mestres capacitados para o ensino de ofícios virou justificativa para a não aprovação e, por este motivo, houve nova rejeição do projeto por parte do deputado Azevedo Sodré. Apesar disso, ele propôs novo substitutivo no mesmo projeto (147) “que ficava o Governo Federal a criar e manter quatro escolas de artes

e ofícios, destinadas ao preparo e formação de professores e mestres para o ensino profissional masculino⁴ (FONSECA, 1961, p 182).

Apesar de estar prevista a criação de escolas com esta finalidade em Belo Horizonte, Salvador, São Paulo e Recife e em outras cidades. Tal iniciativa não foi à frente nem mesmo nas capitais sugeridas, justamente pela escassez de recursos para a instalação destas escolas.

O problema da falta de professores capacitados para lecionar nas Escolas de Artes e Ofícios, encontrava sustentação na dificuldade do Estado em arcar com os recursos para levar os projetos adiante. Com movimentos favoráveis e contra este tipo de medida que travavam embates no âmbito do legislativo, mas que invariavelmente refletia na sociedade, à medida que havia interesses de todos os lados que viam na educação profissional uma alternativa às classes populares, como também às políticas clientelistas.

2. AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1923-1931

Em um cenário em que emergiam propostas de caráter moderno e republicano, para Ignácio (2016, p. 69) o objetivo da escola estava para além da necessidade de formar um “cidadão moderno”, mas também que atrelasse aspectos do cotidiano moderno ao trabalho, atendendo uma demanda de modernização do país.

Entre as medidas adotadas para expansão do ensino profissional, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1920, contratou o Engenheiro João Lüderitz com o “objetivo principal a remodelação do ensino profissional” (NAGLE, 2009, p. 181), formando o Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico.

Na administração Carneiro Leão houve atenção especial com a educação profissional, pois o país se encontrava em um cenário de transição, isto é, saindo de uma economia manufatureira para um processo de industrialização:

A ‘escola para a vida’ ou principio de inserção, os centros de interesse de Decroly, a escola do trabalho de Kerschensteiner, os horários rotativos experimentados por Lietz e os testes de inteligência de Binet foram as

⁴ Na época era comum haver escolas destinadas para cada gênero. As escolas destinadas ao sexo masculino predominantemente preparavam para o mundo do trabalho ou para a vida militar. As escolas voltadas para as mulheres eram em sua maioria voltadas para a educação de prendas domésticas.

referências que ganharam forma concreta nas iniciativas de Carneiro Leão (VIDAL e PAULILO, 2003, p. 380).

Tais medidas demonstram interesse pela formação de trabalhadores, apesar da geração de mão de obra para trabalhos simples e voltados para atividades de baixa complexidade.

O poder público também voltou sua atenção para o material didático, dada a escassez de livros em português que pudessem atender as demandas das escolas profissionais, conforme abaixo:

Naquela ocasião não havia no país, em português, livros técnicos para uso nas escolas profissionais. Por essa razão, incluiu o Serviço de Remodelação no seu programa a tarefa de elaborar compêndios relativos à tecnologia de ofícios, chegando a ser publicados, entre outros, os correspondentes à Empalhação e Estofaria, Modelagem e Moldação, Cartonagem, Cestaria, Trabalhos de Madeira, um caderno de exercícios preparatórios de Desenho, e um Curso de Desenho (FONSECA, 1961, p. 189).

Para Fonseca (1961) esta ação por parte do governo significou progresso no ensino de ofícios, sobretudo pelo fato de até então não existir na literatura brasileira produção de caráter tão específico.

A discussão em torno da industrialização das escolas profissionais esteve em pauta durante alguns anos. Em 1923, o Serviço de Remodelação via a industrialização das escolas profissionais como fundamental para o seu desenvolvimento:

Para uns, industrializar as escolas era permitir que aos alunos fosse paga uma certa porcentagem do preço das encomendas que a escola aceitasse, sendo os trabalhos feitos dentro das horas marcadas para o ensino prático. Para outros, era aproveitar as instalações das oficinas e nelas, com alunos ou operários estranhos, trabalhar em tarefas industriais, sem prejuízo do ensino, fora das horas de aprendizagem normal (FONSECA, 1961, p. 191).

Os que não defendiam este modelo alegavam que a indústria iria concorrer de maneira desigual com um serviço realizado por uma mão de obra barata, o que veio influenciar na não aprovação deste projeto.

Em 13 de novembro de 1926, João Lüderitz conseguiu junto ao Ministro da Agricultura, Miguel Calmon du Pin e Almeida, a assinatura de um ato, que veio a introduzir a industrialização do ensino profissional:

Os diretores ficavam autorizados a aceitar encomendas, desde que as partes fornecessem matéria-prima e pagassem a mão-de-obra e as despesas acessórias. Desta vez, porém, dava-se um passo muito avançado. Além de pagar a quantidade de horas de trabalho dos alunos, abonava-se aos mestres e contramestres uma porcentagem como remuneração do trabalho



fora das horas regulamentares. **Deduzir-se-ia, também, da renda provável da encomenda, a quota de 8% para ser distribuída, a juízo do diretor, com o pessoal administrativo, empregado na escrituração que se fizesse necessária.** Além disso, devia-se retirar 20% como lucro da escola, descontando-se, ainda, uma porcentagem de 2% como depreciação das máquinas (FONSECA, 1961, 192, grifo nosso).

A industrialização consistiu em uma ação de longo alcance por parte do governo e que foi uma “vitória dos que a defendiam para a aprendizagem (aprender fazendo trabalhos de utilidade imediata) contra os que combatiam, alegando a difícil conciliação entre aprendizagem e a produção” (CUNHA, 2005, p. 76).

Os diretores tinham autonomia não só em relação à industrialização e destinação de um percentual dos recursos arrecadados, como também em relação ao currículo das escolas, que “cada uma fazia a aprendizagem conforme critério dos diretores e professores” (FONSECA, 1961, p. 193).

Porém, posteriormente, fora “estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em um denominador comum” (CUNHA, 2005, p. 73). E que para Fonseca (1961, p. 193) possibilitou a unidade do ensino feito nos diversos estabelecimentos federais, o que se tratou de uma iniciativa que partiu do Serviço de Remodelação.

Essas movimentações ocorreram em torno da consolidação da educação profissional que perpassam pela melhoria da infraestrutura, elaboração de material didático e adequações no currículo, o que se deu com a implantação de um caráter uniforme na grade curricular em âmbito nacional.

Apesar do interesse em expandir e organizar a educação profissional, esta ainda persistia como uma modalidade de ensino voltada para as classes populares. O que, para Fonseca, em tom de crítica, afirma que: “o ensino profissional ainda viesse eivado da arcaica referência que o destinava a candidatos dentre os quais seriam ‘preferidos os desfavorecidos da fortuna’” (FONSECA, 1961, p.193).

A afirmação de Fonseca, considerando “arcaico” esse modelo é corroborada por Nagle (2009, p. 182), que destaca a importância da criação do Serviço de Remodelação, na qual possibilitou o avanço desta modalidade de ensino, cuja característica ainda remetia ao período imperial e colonial.

Nagle também vai ao encontro do argumentado por Fonseca no que tange à destinação do ensino profissional, pois tinha como:



[...] objetivo de atender às 'classes populares', 'as classes pobres', 'aos meninos desvalidos', 'órfãos', 'abandonados', 'desfavorecidos da fortuna'. Figurava, portanto, menos como um programa propriamente educacional, e mais como um plano assistencial aos 'necessitados da misericórdia pública'; seu objetivo inequívoco – muitas vezes explicitamente proposto – era o da regeneração pelo trabalho (NAGLE, 2009, p. 182).

A análise de Nagle (2009) enfatiza uma característica do ensino profissional no Brasil que possui um modelo cristalizado desde as primeiras tentativas de sua implantação, cuja identidade tinha como referência as antigas “Casa dos educandos”, os “Colégios”, os “Seminários” e os “Asilos” do período imperial.

No final da década de 20, a instrução pública do Distrito Federal teve em Fernando de Azevedo (1927-31) seu diretor geral. A Reforma de Fernando de Azevedo contribuiu para a formação de “um novo ‘modelo escolar’, as implantações da Reforma ajudaram a sistematizar outras ‘formas escolares’ e alteraram a ‘cultura escolar’ da cidade” (SILVA, 2008, p.116).

Em 22 de agosto de 1927, Washington Luís sancionou um projeto de lei proposto por Fidélis Reis e que havia sido apresentado desde o ano de 1922. Este decreto de nº 5241 determinava:

Art. 2º Em todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, farão parte obrigatoriamente dos programas: desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar.

Art. 5º O Governo entrará em acordo com os governos dos Estados para a fundação de escolas profissionais nos territórios destes, podendo a União concorrer com metade das despesas necessárias aos custeios e aparelhamento destas.

Art. 6º Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, o Governo elevará ao número que julgar conveniente os Aprendizados Agrícolas, Escolas de Aprendizizes Artífices e de Artes e Ofícios já existentes e fundará os demais estabelecimentos técnicos que entenda necessários (BRASIL, 1927)

O decreto previa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas pela União, apesar de decretada pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente Washington Luís, não entrou em execução. Isto devido ao fato de o “Tesouro não estava em condições de arcar com a despesa, orçada em 400.000 contos de réis, para a sua completa aplicação” (FONSECA, 1961, p. 200).

No entanto, e

Em 12 de outubro de 1927 foi aprovado pela Câmara e assinado pelo presidente Washington Luís o decreto 17.943-A, cujo teor garantia a lei de assistência e proteção aos menores:

Art. 211. Aos menores será ministrada educação física, moral, profissional e literária.

§ 1º A educação física compreenderá a higiene, a gymnastica, os exercícios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercícios próprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para consigo, a família, a escola, a oficina, a sociedade e a Pátria. Serão facultadas nos internados as praticas da religião de cada um compatível com o regime escolar.

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um ofício, adequado à idade, força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o diretor atenderá à informação do médico, procedência urbana ou rural do menor, sua inclinação, à aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provável destino.

§ 4º A educação literária constará do ensino primário obrigatório. (BRASIL, 1927, grifo nosso)

Este decreto destina atenção ao ensino profissional, no entanto carecia de unidades específicas que viessem a atender esse público. O que fez o governo aproveitar o “Abrigo de Menores que dispunha de uma seção feminina e outra masculina, destinado a receber aqueles que o Juiz de Menores enviasse para lá” (FONSECA, 1961, p. 204).

Além disso, havia uma triagem no momento de direcionar os menores e que está previsto no § 3º consiste no envio para “um estabelecimento de trânsito, com a finalidade de observar e classificar os menores a fim de serem eles em seguida encaminhados para os institutos de preservação ou de reforma” (FONSECA, 1961, p. 204).

Em 1928, houve a promulgação do Decreto nº 3.281, cujo conteúdo instituiu a Reforma do Ensino, o qual contemplava não só o ensino normal como também atingiu o ensino técnico profissional, cujas referências foram inspiradas em Durkheim, na França, Kerschensteiner, na Alemanha e, sobretudo, Dewey, na América do Norte.

Além disso, a preocupação com a educação profissional tinha no deputado Graco Cardoso como um nome importante, que em dezembro de 1928, deu provas disso com a “elevada compreensão que tinha das questões relativas ao encaminhamento da juventude para o trabalho, inscrevendo-se como pioneiro da educação profissional” (FONSECA, 1961, p. 201).

Em que pese o fato deste ser mais um dos projetos voltados para a educação profissional que não fora aprovado no Congresso Nacional, para Fonseca (1961, p. 201) constitui na primeira tentativa do Brasil de implantação da nova técnica que surgia. Este projeto demonstrava “os vastos conhecimentos especializados do autor a respeito dos problemas de orientação e seleção escolar” (FONSECA, 1961, P. 201).

É possível observar a forte influência dos Estados Unidos na educação profissional no Brasil, à medida que, também em 1928, o deputado Belisário de Souza apresenta na Câmara dos Deputados um projeto que previa que o governo enviasse cerca de mil jovens egressos das escolas profissionais aos Estados Unidos, com a finalidade de aperfeiçoamento do que fora aprendido.

Segundo Fonseca (1961), esta experiência teria uma vigência de dez anos e “visava aumentar os conhecimentos técnicos daqueles rapazes, os quais viriam, assim, assegurar um desenvolvimento industrial do país **baseado em métodos racionais de trabalho**” (FONSECA, 1961, p. 202, grifo nosso).

O trecho em que destaca a necessidade de um “método racional de trabalho” faz uma referência a uma perspectiva *escolanovista* que já se desenhava nos anos da década de 1920. Vidal e Paulilo (2003, p. 382) argumentam com uma análise contundente do projeto *escolanovista* e suas propostas cristalizadas através das reformas visavam criar corpos e mentes, além da reprodução de comportamentos desejados.

A consolidação desse modelo perpassa pelo alcance dessas ideias nas camadas menos favorecidas da sociedade, vislumbrando atender de maneira geral a todos os estudantes inseridos naquele contexto. Além de proporcionar que estes estudantes mantivessem a frequência neste espaço, sobretudo por sua relevância que estava para além da instrução, mas também no controle desses atores sociais.

Manfredi (2002) vai ao encontro dessa ideia de “comportamentos desejados”, quando afirma que o advento da educação profissional se deu em um clima de contestação social e política. Com a classe dominante usando o ensino profissional como um antídoto contra os avanços anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro naquele período e que era formado majoritariamente por imigrantes estrangeiros.

Além disso, como dito anteriormente nas palavras de Jorge Nagle, Luiz Antônio Cunha (2005), destaca alguns itens do Decreto 3.281/28, cujo trecho trata da educação profissional e que evidencia um caráter assistencialista das reformas propostas:

b) Como verdadeira escola de trabalho para fim educativo, ou escola comunidade, em que se desenvolva o sentido da ação, o gosto pelo trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social

c) para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as providências e contribuir eficazmente para atenuar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situação econômica (CUNHA, 2005, p. 161, grifo nosso).

Estes trechos extraídos por Cunha do Decreto 3.281/28 evidenciam uma preocupação com a questão das desigualdades sociais e uma adequação as transformações econômicas pelas quais o país passava.

No entanto, como bem destacou Cunha (2005), esta iniciativa somente seria possível pensando em sua aplicação na educação pública, uma vez que a intenção de “quebrar um sentimento isolador de diferenças sociais”, dificilmente seria alcançado em um contexto de ensino privado em que “muitos pais de alunos tinham sido educados durante o regime escravagista” (CUNHA, 2005, p. 161). Nesse sentido, Cunha (2005) traz alguns destaques que contribuem para corroborar com esta centralidade mencionada anteriormente, à medida enfatiza que a escola primária seria aparelhada com “oficinas de pequenas indústrias”, nas zonas urbana e suburbana.

Em 1930⁵, uma série de transformações ocorreram naquele ano, que envolveram aspectos econômicos, políticos e também na educação. Tais mudanças resultaram, dentre outras ações, na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Por sua vez, motivou uma mudança importante, as Escolas de Aprendizes Artífices se desvinculou do Ministério da Agricultura e passaram a integrar o Ministério da Educação e Saúde Pública, o que significou a “abertura de horizontes”:

[...] abria-se um horizonte mais largo às escolas profissionais sob a responsabilidade federal e surgiam esperanças, que o tempo tornaria em

⁵Em 1930 o país passou por uma revolta armada liderada pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou em um golpe de estado que depôs o presidente Washington Luís em 24 de outubro de 1930 e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, pondo fim à República Velha.

realidade, de obtenção de maiores recursos financeiros, de modo a tornar possível a melhoria geral dos prédios e das instalações de oficinas (FONSECA, 1961, p. 207).

A transferência para o Ministério da Educação e Saúde Pública remeteu vinculação da educação profissional para uma perspectiva pedagógica em detrimento da profissional, voltada estritamente à formação de trabalhadores.

As mudanças seguiram e ocorreu a substituição do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional e Técnico, que durante anos administrou com alguma autonomia o ensino profissional, apesar de se tratar de um órgão “que funcionava sob o regime de contrato” (FONSECA, 1961, p. 207). Em substituição ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional e Técnico, no dia 03 de maio de 1932, por meio do decreto 21.353, regulamentou-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico:

Art. 2º Como órgão de orientação e fiscalização, compete à Inspeção, nos termos deste regulamento e das instruções do ministro da Educação e Saúde Pública:

- a) orientar a educação ministrada nos estabelecimentos que lhe, estão subordinados;
- b) inspecionar os cursos profissionais subvencionados pelo Governo Federal e, quando necessário, mesmo os não subvencionados;
- c) promover estudos gerais de interesse para o ensino técnico profissional, por meio de conferências, congressos e cursos especiais de aperfeiçoamento para diretores, professores, mestres, condutores de serviços e oficiais de estabelecimentos sob sua alçada;
- d) coordenar sistematizar e fiscalizar o funcionamento industrial dos estabelecimentos de ensino subordinados, procurando imprimir-lhes caráter educativo;
- e) elaborar e fazer publicar trabalhos de orientação sobre o ensino técnico profissional (BRASIL, 1932).

O objetivo estava em dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços ligados ao ensino profissional técnico, tanto os estabelecimentos federais quanto os estabelecimentos ou instituições que recebessem “subvenção, prêmio ou auxílio do Governo Federal” (FONSECA, 1961, p. 207).

Na década de 1930 as transformações na educação profissional seguiram com ênfase em uma característica liberal, que via na educação profissional como uma importante ferramenta para a consolidação da industrialização da economia do país. Apesar disso, as transformações mais contundentes se deram no final da década de 1920, tendo em vista uma crise mundial atrelada a necessidade de expandir a produção de produtos industrializados dentro do Brasil.

Ações como a transferência da responsabilidade do ensino de ofícios para o Ministério da Educação e Saúde Pública consistiu em uma medida fundamental para que se atribuísse a educação profissional um aspecto mais pedagógico do que assistencial. Outro aspecto importante diz respeito à logística da distribuição dos estabelecimentos, pois houve maior preocupação em instalar estas escolas em polos industriais.

II. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional passou por uma série de intervenções, as quais perpassaram pela interferência direta ou velada das oligarquias locais. Tal interferência de interesses privados encontram sustentação por meio do discurso oficial do Estado e que ao longo do tempo passou por avanços e retrocessos.

Quanto à disponibilidade de docentes aptos a atender as demandas da educação profissional, ao longo dos anos este pode ser considerado como um dos problemas mais recorrentes enfrentados. Diante de um país que ainda caminhava a passos curtos para um processo de industrialização da sua economia, encontrar em larga escala professores preparados para atuar com excelência no ensino de ofícios, também se apresentou como um empecilho para disseminação do ensino de ofícios.

Com o advento da República, os interesses de cunho liberal preminaram. Esses interesses se acentuaram no decorrer dos anos 20, devido às evidências de influências do *escolanovismo* neste período. Na medida em que figuras se apresentavam com algum protagonismo nos anos 20, como Fernando de Azevedo, posteriormente, surgiu como um dos idealizadores do movimento de caráter liberal que veio a se consolidar em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

O que também marca este processo de transição, diz respeito à disposição dos estabelecimentos para o ensino de ofícios. Ao passo que nos anos iniciais da República não havia uma preocupação com a logística de instalação destes estabelecimentos, cuja preocupação surgiu no final dos anos 20.

A suposta “ausência” de preocupação em relação à logística se apresentava, tendo em vista que, ficava a cargo dos governos estaduais a doação de prédios e terrenos, os quais não necessariamente estavam preocupados com a localização e o público alvo destas escolas. Já nos anos posteriores, sobretudo, na gestão Fernando de Azevedo e, em seguida, na gestão Anísio Teixeira, a partir de 1931 é que se teve

uma preocupação maior com a localização destas escolas, o que ficou característico no modelo republicano de modernização da economia, perpassando, conseqüentemente, pela educação profissional.

III. REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html> - Acesso em 01/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.241 de 22 de agosto de 1927.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html> - Acesso em 01/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em 01/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 21.353, de 03 de maio de 1932.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em 02/09/2018

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: UNESP 2ª ed. 2005. 243 p.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** 1º volume. Rio de Janeiro, 1961. 256 p.

IGNÁCIO, Sâmela C. F. C. **A (re) construção histórica da Escola Profissional Washington Luís (1923-1931).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH. Rio de Janeiro, 2016. 253 p.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009. 344 p.

SILVA, José Cláudio Sooma. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: Tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930.** MG: Argvmentvm; SP: CNPq; USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008. 111-143 p.

VIDAL, Diana G. e PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana, ALVES, Claudia e GONDRA, José G. (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 375-398 p.



O PODER DA PALAVRA *PELO BEM GERAL* DOS SUBÚRBIOS: PROJETOS, DISPUTAS E DEMANDAS NA IMPRENSA POR INSTRUÇÃO PARA TRABALHADORES NO ENGENHO DE DENTRO (1890-1906)

Camilla Gomes

1

Resumo:

O presente trabalho é um recorte das análises da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo, cujo objetivo consiste em compreender como os debates acerca da instrução figuravam nas folhas publicadas e/ou direcionadas por/aos trabalhadores no[s] subúrbio[s] da cidade do Rio de Janeiro, especialmente do bairro do Engenho de Dentro. Pretendo investigar projetos, disputas e demandas por educação apresentadas por estes sujeitos a partir de suas experiências no mundo das letras e o desenvolvimento da instrução nos *subúrbios da Central*. Para tal, considerarei questões como a remodelação da cidade e a influência deste movimento nos conflitos, tensões e limites dos projetos de educação para/dos operários das Oficinas da Estada de Ferro Central do Brasil, entre os anos de 1890 e 1906. Interessa neste estudo lançar luz sob as motivações pelas quais os trabalhadores publicavam em alguns impressos suburbanos, fazendo do ato da leitura e da escrita uma estratégia de luta por espaço, expressão, publicização de ideias e de projetos opostos aos que vigoravam naquele momento. Entendo que os periódicos se apresentam não somente como um espaço de amplificação das carências e necessidades da população dos distritos suburbanos, mas também como importante lugar para a difusão da cultura letrada e formação intelectual dos trabalhadores. A pesquisa será desenvolvida a partir da análise do jornal *O Echo Suburbano* para investigar o acesso, as condições da instrução dos trabalhadores no subúrbio e a maneira que estes faziam uso do periodismo local para difundir seus ideários sociais e políticos. Sendo assim, o impresso firma-se como uma importante fonte para recuperar o processo de desenvolvimento do Engenho de Dentro, sendo fundamental analisar o que os trabalhadores publicavam sobre educação neste jornal e quais demandas eram suscitadas por eles neste veículo de comunicação.

Palavras-chave: Imprensa. Instrução. Subúrbios.

Introdução

O presente artigo é um recorte das análises da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo, cujo objetivo consiste em compreender e evidenciar como a instrução se fazia presente nas folhas publicadas e/ou direcionadas por/aos trabalhadores no[s] subúrbio[s] da cidade do Rio de Janeiro, especialmente do bairro do Engenho de Dentro, e quais projetos, disputas e demandas por educação eram apresentadas por esses sujeitos a partir de suas experiências no mundo das letras, entre os anos de 1890 e 1906.

¹ Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
E-mail: camillaestevamgomes@gmail.com

Para viabilizar a realização desse trabalho serão investigadas questões que contemplam o acesso, as tensões e as condições da instrução dos trabalhadores no subúrbio do Rio de Janeiro a partir da análise do *Echo Suburbano*², em virtude deste se apresentar como o único jornal com redação localizada no Engenho de Dentro – bairro onde funcionava as Oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil – e por encampar as reivindicações dos operários das oficinas. Nesse sentido, a pesquisa se encontra vinculada à História Social da Educação, tendo em vista que esta pretende compreender as práticas educativas para além da concepção do Estado, mas a partir da experiência dos trabalhadores.

Interessa para este breve estudo investigar, por meio da análise da produção de trabalhadores na imprensa suburbana, “quem escrevia nesses jornais, como procuravam se popularizar [...] como funcionavam e de que formas os textos chegavam ao público” (BARBOSA, 2004, s.p.). Nessa perspectiva, conforme apontam Gomes e Villela (2018, no prelo), a noção de experiência proposta por Thompson (1981) será fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, considerando o fato de “homens e mulheres reflet[ir]em sobre o que acontece a eles e ao seu mundo, a partir de sua convivência política, social e cultural”.

Para elucidar esses aspectos, a pesquisa se preocupa em investigar de que maneira os trabalhadores faziam uso de veículos da imprensa suburbana para difundir seus ideários sociais, posicionamentos políticos e como espaço de formação nos subúrbios da cidade. Logo, compreendo o impresso como uma importante fonte para recuperar o processo de desenvolvimento do bairro do Engenho de Dentro, sendo importante analisar o que os trabalhadores publicavam sobre educação nesses jornais e quais as demandas eram suscitadas por esses sujeitos.

O Echo Suburbano e o periodismo em prol dos operários das Oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil

A criação de um jornal como o *Echo Suburbano* se insere em um processo mais amplo de desenvolvimento e transformação da imprensa. Conforme aponta Barbosa (2010) a partir da década de 1880 a imprensa dos grandes centros passou

² O *Echo Suburbano* se apresenta como grande parte dos periódicos publicados no subúrbio da Central, tendo tanto o surgimento quanto o desaparecimento se dado de maneira repentina.

por uma considerável diversificação, onde se proliferou não só a produção de jornais diários, mas também revistas, periódicos críticos e literários, além de impressos que falavam exclusivamente dos mundos do trabalho.

Nessa conjuntura, embora *O Echo Suburbano* não se apresentasse de forma clara e objetiva como um jornal operário e sim como uma folha que tinha “o mais ardente desejo de trabalhar pelo engrandecimento e prosperidade d’esta zona suburbana, conta[ndo] encontrar nos seus habitantes indispensável acolhimento, a precisa animação, para bem poder conseguir o seu desideratum”³, as demandas suscitadas pelo impresso sobre as necessidades do bairro do Engenho de Dentro se confundiam com as disputas e tensões que permeavam o cotidiano dos trabalhadores das oficinas da Estrada de Ferro. Logo, a partir do desenvolvimento do periódico, novas relações sociais puderam ser estabelecidas, os meios de sociabilidade ganharam notoriedade e, assim, ampliaram as formas de união da classe trabalhadora em espaços difusos, em ambientes onde os trabalhadores se constituíam, se reconheciam e se aproximavam (MENDONÇA, 2014).

O Echo Suburbano – propriedade do ex-funcionário das Oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil, Ernesto Nogueiroi – circulou entre os meses de agosto e outubro do ano de 1901, tendo sido publicado, até sua nona edição, aos sábados, as duas edições seguintes às quartas-feiras e a décima segunda edição, novamente, no sábado. Possuía quatro páginas, na primeira ficavam localizadas as colunas *O Echo Suburbano*, que contemplava as demandas locais, aspectos a respeito do próprio jornal; *Pelo bem geral*, se dedicava às reivindicações por melhores condições de trabalho para os operários das Oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil; na coluna *Noticiário* eram feitas denúncias dos moradores do Engenho de Dentro; e, a partir da edição de número sete, a coluna *Expediente*, que costumava trazer informações sobre a circulação e venda do jornal. Nas páginas seguintes é possível encontrar anúncios de grêmios, folhetins, classificados e notícias variadas.

O jornal tinha redação localizada no distrito de Inhaúma⁴, à rua Dr. Manuel Victorino, nº 12, no Engenho de Dentro e apresentava uma tiragem de 100

³ *O Echo Suburbano*, Engenho de Dentro, ano 1, n. 1, 03 de agosto de 1901, p.1.

⁴ O distrito de Inhaúma que apresentou um dos maiores índices de crescimento populacional entre as décadas de 1870 e 1906. De acordo com Maurício de Abreu (2013), o número de habitantes em

exemplares, podendo ser adquirido de forma avulsa, por 100 contos de réis ou através de assinaturas mensais ao custo de \$500, semestrais por 3\$000 e anuais por 5\$000. Sua comercialização era realizada nos jardins das Oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil além de contar com dois representantes, um para atender os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro e outro para Santa Cruz, Guaratiba e Itaguaí.

O processo de desenvolvimento e urbanização dos subúrbios

A partir da abolição da escravatura e os adventos da República, as terras cariocas passaram por importantes alterações no que tange à sua organização demográfica e espacial em virtude do aumento populacional, tanto na região urbana como nos subúrbios da cidade. Nesse período, a cidade iniciava uma inserção de noções capitalistas ao Estado em oposição ao sistema colonial e à escravidão que, naquele momento, já estava próxima do fim e logo daria novos contornos à mão de obra do país e, consecutivamente, provocaria um movimento migratório de ex-escravos, que vislumbravam novas possibilidades de trabalhos (SANTOS, 2010). Sendo assim, o Rio de Janeiro, com o intuito de adequar *suas formas* ao mercado internacional, consolida esse processo de mudança da sua dinâmica e da aparência da cidade, no decorrer dos primeiros anos do século XX, especialmente, ao longo da reforma urbanística de Francisco Pereira Passos (1902-1906).

Nesse contexto, civilizar e demolir eram duas palavras de ordem nas ruas. A cidade havia se transformado em um grande canteiro de obras, na tentativa de “apagar” os resquícios daquele tempo que havia sido o Império e com intuito de mantê-la próxima dos ares esperados, de modernidade da República, e patrocinados pelo capital estrangeiro⁵. Como consequência desse processo de remodelação da Capital Federal, a partir da abertura e do alargamento de ruas e avenidas e da chegada de prédios modernos e praças, no centro da cidade, os cortiços e as

Inhaúma era de aproximadamente 7.190, considerando os dados do censo de 1872. Já em 1890, o distrito de Inhaúma apresentou um intenso crescimento populacional, sua população residente era de 17.448 habitantes. Já no ano de 1906 sua população habitante sofreu um vultoso crescimento populacional, chegando ao número de 68.557 habitantes (SCHWARCZ, 2017).

⁵ Goldmacher (2009) destaca que entre os anos de 1903 e 1910 a entrada de capitais estrangeiros direcionados aos agricultores possibilitou a realização de obras públicas especialmente na cidade do Rio de Janeiro.

estalagens passaram a ser alvo das demolições, popularmente conhecidas como o período do “bota-abaixo”.

Os distritos urbanos foram os mais afetados ou “beneficiados” pelas mudanças que assolaram, especialmente, a região central da cidade. Em decorrência desse processo de remodelação territorial, a construção de casas populares foi reduzida na região central e grande parte dessas moradias – a mais populosa do Rio de Janeiro nesse período, com cerca de 3.928 pessoas por quilômetro quadrado – foi demolida para a abertura de ruas (GOLDMACHER, 2009) e seus moradores partiram em direção aos morros, localizados no Centro da cidade, ou rumo aos subúrbios, especialmente, em direção ao distrito de Inhaúma.

Sobre esse aspecto, embora alguns estudos⁶ apontem que esse movimento migratório para os subúrbios da cidade, especialmente para o distrito de Inhaúma, tenha se dado somente a partir do processo de remodelação da região central e com a chegada da Estrada de Ferro Dom Pedro II na região suburbana, é possível afirmar que esse movimento se deu por outros fatores para além desses. Conforme aponta Sertafy (2017, p. 46) esse movimento teve início ainda na década de 1870 e não estava relacionado apenas à mobilidade trazida pelos trens, que aproximavam os habitantes nos subúrbios do centro, mas também com a chegada de instituições vinculadas às ferrovias, como era o caso das Oficinas da Estrada de Ferro, localizadas no Engenho de Dentro, que desempenhou um importante papel no que tangencia a efervescência e a valorização imobiliária local.

A partir desse processo migratório para os subúrbios, a região do Engenho de Dentro passou por uma reorganização territorial, que envolveu a abertura de ruas e a perda de suas características rurais. Nessa conjuntura, os novos e os antigos moradores passaram a reivindicar não só melhores condições de moradia, transporte e saneamento, mas também aspectos relativos à instrução, que, naquele momento, se apresentava como uma das principais ações do Estado para preparar, educar e civilizar a população para suas atribuições enquanto cidadãos.

⁶ MIYASAKA (2011), MATTOSO (2009).

Instruir para formar os trabalhadores: projetos, disputas e demandas na imprensa por instrução para trabalhadores no Engenho de Dentro (1890-1906)

Veiga (2009, p.81) destaca que, nas primeiras décadas republicanas, “a reestruturação da escola, como equipamento urbano, e [as] mudanças na concepção dos espaços escolares e seus usos”, entre outros aspectos, possibilitou uma significativa mobilização para reformas educacionais. Assim, no transcorrer dos primeiros anos da década de 1890, o cenário nacional era de enfrentamento político e simbólico, na busca pelo progresso da nação e pelo apagamento dos *resquícios do atraso* vinculados ao Império.

Nessa perspectiva, a instrução pública, na década de 1890, representou um importante aporte republicano para a disseminação do ideal de modernidade e civilização, tão eloquente naquele período. Conforme salienta Faria Filho (2003, p.80/81), é fundamental considerar que o processo de escolarização está relacionado à produção e ao fortalecimento do Estado Nacional, sendo caracterizado “como um momento/ uma forma de produção do próprio Estado moderno e não apenas como uma forma de atuação deste mesmo Estado”, se apresentando como produtora da sociedade, tendo impacto direto ou indireto na vida social dos indivíduos.

Logo, o período entre os anos de 1890 e 1906 representou um momento de profundas transformações na cidade, como um todo, não somente no que tange aos aspectos políticos, a respeito das transformações arquitetônicas, mas também ao cenário da instrução pública. Marques (2015, p.104) situa o primeiro semestre do ano de 1890 como um “cenário de arranjos e de reconfiguração política onde ao mesmo tempo, se faz presente o protagonismo de vários sujeitos [...], atuantes, em torno de projetos voltados para a instrução pública”.

As iniciativas no campo da instrução se inseriam na empreitada republicana de anular, ou talvez desqualificar, as ações do regime anterior. O intuito era apagar “os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensões e limites dos direitos de cidadania” (SCHUELER & MAGALDI, 2009). Ainda, a restrição do direito ao voto pelos analfabetos, transformada em lei eleitoral no ano de 1881, aboliu o voto censitário, mas impôs o critério da alfabetização para o exercício pleno do direito político pela primeira vez no Brasil.

A partir desse novo arranjo político, a conformação da instrução era palco de disputas e tensões, tanto por parte do Estado, como por parte de jornalistas, trabalhadores e intelectuais, na tentativa de civilizar a nação e edificar as noções de ordem e progresso na população⁷. Assim, jornais como *O Echo Suburbano* se apresentam como importante plataforma de divulgação de disputas, debates e difusão de ideais e questões em voga no cotidiano dos moradores do subúrbio, em especial da localidade do Engenho de Dentro.

Na edição de 31 de agosto de 1901 a coluna *O Echo Suburbano* trouxe uma nota sobre a necessidade de educar as crianças para afastá-las das ruas. O texto publicado era uma crítica contundente a vadiagem daqueles que, na concepção do impresso, deveriam estar na escola, aprendendo as primeiras letras, em uma tentativa de afastar esses sujeitos da *desocupação* das ruas e praças públicas, recebendo ao menos o ensino para saberem “*qual o respeito devido aos seus semelhantes*”.

Cabe ressaltar que no mesmo ano da publicação da coluna, em meio a alterações no Regulamento de Ensino, o distrito de Inhaúma contava com nove professores, que ministravam aulas de ensino primário de primeiro grau, dos quais cinco encontravam-se alocados em escolas voltadas para a aprendizagem de meninos e quatro para a de meninas (MIYASAKA, 2011). Já em 1902, a partir dos dados publicados no *Almanak Laemmert*⁸, o distrito apresentava oito professores de primeiro grau e quatorze escolas elementares ou subvencionadas (LIMEIRA, 2010). A partir desses dados, é possível afirmar que, acompanhando o processo de ampliação demográfica e da malha ferroviária, o número de escolas permaneceu ascendendo de maneira expressiva em Inhaúma.

No que tange ao distrito de Inhaúma, em 1891, ano em que a Reforma de 1890 foi posta em execução, o distrito contava com quatro professores responsáveis pelo ensino de primeiro grau, além de igual número de escolas subvencionadas e mais três colégios (MIYASAKA, 2011). Já em 1892, o distrito contava com 4 escolas

⁷ Cabe sinalizar que as disputas em torno da Instrução Pública não foram inauguradas a partir da Proclamação da República, conforme nos apontaram Martinez (1997), Schueler (2002), Costa (2007), Schueler e Gondra (2008); a Instrução Pública esteve presente ao longo do Império.

⁸ Intitulado *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro*, o anuário ficou conhecido como *Almanak Laemmert*. Foi publicado regularmente todos os anos, entre 1844 e anos iniciais do século XX. (LIMEIRA, p. 66, 2010).



públicas primárias, 2 para o sexo feminino e outras 2 para o sexo masculino, totalizando 219 alunos matriculados nessas instituições – 94 meninas e 125 meninos⁹. Engenho Novo e Jacarepaguá, distritos que também compunham o 5º distrito escolar, contavam com 11 escolas públicas primárias, das quais 7 eram voltadas para o sexo masculino e 4 para o sexo feminino, sendo contabilizados 590 e 294 alunos matriculados, respectivamente, um total de 884 alunos.

O número de estabelecimentos de ensino se apresenta mais expressivo quando se trata de escolas subvencionadas. Eram 14 escolas subvencionadas, sendo 1 voltada, exclusivamente, para o sexo feminino e 13 mistas, tendo 228 meninos e 514 meninas matriculados, um total de 742 alunos; além das 22 escolas particulares, que atendiam 825 alunos, sendo 354 do sexo masculino e 471 do sexo feminino¹⁰.

Nessa conjuntura, de ampliação do número de estabelecimentos de ensino e das demandas por instrução, *O Echo Suburbano* se apresenta como palco para a representação do cenário da educação no Engenho de Dentro. Ao destacar a necessidade de se afastar as crianças das ruas e as aproximar da escola, Ernesto Nogueirol e seus colaboradores evidenciam que o processo de desenvolvimento da instrução se fazia cada vez mais presente no cotidiano da região, além de evidenciar que o acesso às primeiras letras e a escola estava vinculado não só a formação intelectual, mas também a formação moral dos indivíduos.

Para além de difundir suas considerações acerca da necessidade de instruir a população suburbana, *O Echo Suburbano* também fazia de sua redação espaço de instrução e formação. Assim, compreendendo as múltiplas possibilidades educativas e as demandas por instrução, no distrito de Inhaúma, o periódico, em sua coluna *Pelo bem geral*, publicada no dia 28 de setembro de 1901, apresentou a notícia da mudança de endereço da folha com o intuito de ampliar o espaço físico do jornal e possibilitar a:

[...] laboriosa classe á compreensão dos seus deveres e dos seus direitos, [para que fosse possível] aos domingos, fazer algumas prelecções, chamando o proletariado á compreensão das verdades que devem ter guarida em seus corações. E' preciso, porém, que nos ajudem a poder receber em nossa casa entidades que possam mais facilmente *conversar*

⁹ AGCRJ 11.4.23. Estatística de frequência e matrícula (1874-1897), p. 102. (MARQUES, 2015).

¹⁰ Ver MARQUES, 2015.



com aqueles que precisam e têm a restrictiva obrigação de se instruir para poder dar a seus filhos os conhecimentos de que carecem para o futuro¹¹.

A partir do conteúdo da coluna é possível perceber que as práticas e os espaços destinados à instrução estavam para além das escolas e poderiam ser estabelecidos em lugares difusos. Pinto (2014, p. 88) salienta que tais práticas educativas “são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração; [que] manifestam-se em procedimentos e estratégias de ação; [...] carregam ideologia e supõem competências” que podem ser vivenciadas em contextos diversos da vida social, sendo práticas complexas e interdependentes desenvolvidas de maneiras diversas, em múltiplos contextos sociais, como na imprensa, festas religiosas, entre outros.

Desse modo, a experiência no e com o mundo das letras não se dava ao acaso ou mesmo sem reflexão, a leitura dos impressos em espaços variados, nas associações, no intervalo da jornada de trabalho ou até nas redações dos periódicos evidencia uma estratégia consciente de seus redatores, que muitas vezes também eram operários, em difundir discussões e debates do cotidiano dos trabalhadores. Nesse tocante, Costa (2012) destaca que os impressos, fossem eles jornais ou revistas, apresentam uma circulação mais ampla e democrática que o livro, seja por conta do formato, da linguagem ou do custo, especialmente se tratando das classes trabalhadoras. Ainda de acordo com a autora, a leitura e a escrita eram politizadas, não se davam de maneira mecânica e, tão pouco, eram ouvidas de forma displicente. Os trabalhadores se reuniam em espaços diversos para lerem e compartilhar suas histórias, que também eram aquelas reproduzidas nas páginas dos jornais.

Considerações finais

A partir da análise das notícias publicadas no *O Echo Suburbano* foi possível perceber que o processo de desenvolvimento da instrução para/dos operários das Oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil, na localidade do Engenho de Dentro, assim como por toda a cidade, se deu por meio de disputas e tensões e perpassou os muros da escola. Ainda nessa perspectiva, por meio do presente artigo, mesmo

¹¹ *O Echo Suburbano*, Engenho de Dentro, ano 1, n. 9, edição 28 de setembro de 1901.

que de maneira breve, observou-se que o processo de escolarização, as demandas por instrução e as lutas dos operários eram pautas da imprensa suburbana e que estas se constituem e se misturam.

Nesse sentido, considerando as experiências da classe trabalhadora no periodismo suburbano, fica evidente que esses impressos se apresentavam não somente como um espaço de amplificação das carências e necessidades da população dos distritos suburbanos, mas também como importante lugar para a compreensão da difusão da cultura letrada e formação intelectual para e dos trabalhadores. Assim, conforme aponta Maciel (2006), as motivações pelas quais esses trabalhadores publicavam em alguns impressos, reiteram a ideia de que o ato da leitura e da escrita se apresentava como uma estratégia de luta por espaço, expressão e publicização de ideias e projetos opostos aos que vigoravam naquele momento.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. de A.. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, 2013.

BARBOSA, M. *História Cultural da imprensa*. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

_____. Como escrever uma história da imprensa? In: *II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho*, Florianópolis: s.p, 2004.

COSTA, A. L. J. da.. **À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)**. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 2012. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FARIA FILHO, L. M. de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectiva de análise. FONSECA, T. N. de L. e; VEIGA, C. G. (orgs.). In: *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOLDMACHER, M. **A “Greve Geral” de 1903: O Rio de Janeiro nas décadas de 1890 e 1910**. 2009. 181f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-

Graduação em História, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, C. E. D.; VILLELA, B. P. Instrução, cultura letrada e intelectuais na imprensa: *O Echo Suburbano* (1901) e as demandas do movimento operário do distrito de Inhaúma. XIII Congresso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana. Montevideu. 2018, no prelo.

LIMEIRA, A. de M. **O comércio da instrução: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas**. 2010. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

MACIEL, L. A. De “o povo não sabe ler” a um história dos trabalhadores da palavra. In: MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. R. de; KHOURY, Y. A. (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. Olho d’Água, 2006, p. 273-298.

MARQUES, J. de S.. **O fio e os rastros da escolarização do Distrito Federal (1890-1906)**. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

MATTOSO, R. **Echos de resistência suburbana: uma análise comparativa das contradições sócio-espaciais cariocas a partir das experiências dos moradores da Freguesia de Inhaúma (1900-1903)**. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

MARTINEZ, A. F. **Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial (1870-1889)**. 1997. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 1997.

MENDONÇA, L. C.. *Nas margens: Experiências de suburbanos com periodismo no Rio de Janeiro, 1880-1920*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIYASAKA, C. R.. *Viver nos subúrbios: A experiência dos trabalhadores de Inhaúma-Rio de Janeiro (1890-1910)*. Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2011.

PINTO, R. N. de O. **DE CHOCOLAT: Identidade negra, teatro e educação no Rio de Janeiro da Primeira República**. 2014. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.



SANTOS, N. C. dos. A Cultura Suburbana na Cidade do Rio de Janeiro entre o Final do Século XIX e Início do Século XX (1870- 1930). In: *XIV Encontro Regional da ANPUH: Memória e Patrimônio*, Rio de Janeiro: s.p, 2010.

SCHUELER, A.. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias. (1870-1890)**. 2002. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: *Tempo* [online], v.13, n.26, p.32-55. Niterói, 2009.

SERTAFY, E. R. C. **Pelo trem dos subúrbios: disputas e solidariedades da ocupação do Engenho de Dentro (1870-1906)**. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura do Departamento de História da PUC-Rio. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA, C. G. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 21, p. 61-92, 2009.



O CLUBE DAS CINCO: AS CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE DAS DOCENTES DA ÁREA PEDAGÓGICA DE CURSOS DE LICENCIATURA NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS

Gislaine Marli da Rosa Kalinowski¹

Resumo:

Atualmente investigo as concepções de universidade que possuem cinco docentes universitárias de um *campus* que saltou de um para dezessete cursos no transcorrer da primeira década do século XXI, em uma universidade federal. Estas docentes lecionam as disciplinas pedagógicas em quatro licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química e são as únicas docentes com formação na área de humanas no campus, com professores majoritariamente ligados às chamadas ciências duras. Busco compreender qual é a perspectiva que cada uma tem de universidade e como elas se apresentam no contexto no qual essas professoras estão inseridas. Para tanto uso como método a Entrevista Compreensiva, que fornece balizas tanto para a elaboração do projeto, como para a condução da entrevista, tratamento dos dados, análise e redação da dissertação. Todas as entrevistas já foram realizadas, com um primeiro tratamento de dados já feito, encontrando-se nesse momento no processo de análise e redação. Até o presente observei que são um grupo com relativa coesão, todas já concluíram o doutorado (uma alguns meses depois de dar a entrevista), com um alto grau de endogenia em relação a instituição em que trabalham. O trabalho atual em uma universidade federal não é a primeira experiência profissional de nenhuma delas, todas possuíam experiência prévia na Educação Superior, seja em instituições privadas, seja como professoras substitutas instituições públicas. Todas foram convidadas a escolher o nome pelo qual seriam identificadas na dissertação, duas escolheram nomes ligados à sua formação acadêmica -seguindo a sugestão da pesquisadora, uma escolheu o nome de uma professora da educação básica, uma escolheu o nome da mãe e uma pediu que a pesquisadora designasse o nome. As entrevistas foram feitas nas salas das professoras, duas compartilham a mesma sala, duas compartilham sala com outras professoras do mesmo departamento e a quinta ocupa uma sala em um departamento diferente.

Palavras-chave: Educação Superior. Professores Universitários. Universidade.

Introdução

O presente trabalho compõe o projeto de pesquisa de mestrado. Apresento parte das análises que até presente estão melhores encaminhadas. O objetivo do projeto é analisar as concepções de universidade que possuem um grupo de cinco professoras responsáveis pela área pedagógica de quatro cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química em um *campus* de uma universidade federal onde não há outros professores da área de humanas.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: gizerosa@yahoo.com.br. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001." Também conta com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ

A proposta, dado o objeto, é trabalhar com pesquisa qualitativa. Escolhi como método a Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013). Essa abordagem metodológica fornece as balizas necessárias para todo o projeto desde o desenho do objeto, a coleta, o tratamento e a análise dos dados e a redação final, permeando, portanto, todos os aspectos da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

Todas as entrevistas que realizei com as docentes começaram com a mesma questão: eu solicitava que cada uma atribuísse a si própria o nome pelo qual seriam identificadas nessa dissertação, evocando alguém que fizesse sentido na sua história acadêmica. Enquanto anotava algumas informações como idade e estado civil e verificava o gravador dava-lhes um certo tempo para decidir. Todas ficaram surpresas com o pedido, mas a maioria aceitou a proposta e escolheu um nome que dizia um pouco mais sobre si. Dessa forma além de identificar essas professoras com alguém que faz sentido na vida delas pude conhecê-las um pouco mais, o que sempre é útil quando se trabalha com entrevistas.

A primeira entrevistada atribuiu para si o nome de Maria. Escolheu o nome da própria mãe. Justificou por ser um nome simples e “um nome de muita força, não só no sentido religioso eu diria, mas acho que também no sentido musical [...]” (Maria, 2017). Acredito que o fato de imediatamente antes a professora ter passado em torno de dez minutos conversando com a mãe tenha pesado na decisão. Contudo, o fato do nome evocar também outros significados aparece na sua fala. Associando a música de Milton Nascimento, Maria afirma que essa associação também “fala um pouco do que é ser mulher neste mundo” (Maria, 2017).

A segunda entrevistada escolheu um nome menos comum para atribuir-se: Nieja. Optou por se identificar com a primeira orientanda de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “é uma aluna nordestina, que vem de uma história de vida bem complexa e ela conseguiu desenvolver assim um excelente trabalho” (Nieja, 2017). Nieja conta como essa aluna marcou sua trajetória, que o trabalho final foi muito



elogiado, conseguindo um dez. Foi especialmente significativo para professora e aluna porque no início do trabalho não era esperado um resultado tão bom.

A quarta na ordem das entrevistas, optou pelo nome de uma professora da educação básica: “[...] a Professora Antônia, que foi um anjo, que é uma pessoa assim, que acho que Deus que mandou para minha vida. Ela me iniciou na leitura, na reflexão. E eu acho que devo tudo... muito, muito das coisas que eu sou hoje a ela. Até fico emocionada” (Antônia, 2018). Professora Antônia tem um lugar especial na memória da entrevistada justamente por chegar em sua vida logo após a uma docente que a agrediu fisicamente, o que causou angústia e sofrimento na entrevistada. Com os olhos cheio de lágrimas a docente homenageia aquela que a ajudou a trilhar sua vida escolar.

A última entrevistada a escolher para si uma orientadora para representá-la foi Ana. Justificando sua escolha da seguinte forma: “Ana, porque foi o diferencial na minha formação acadêmica. Essa pessoa foi a responsável por me apresentar o que é pesquisa, o que é ensino, e o que é ser humana dentro da formação humana” (Ana, 2018). O nome é de sua orientadora de mestrado. Mais adiante em sua entrevista fica claro que a relação com ela ajudou de diversas formas em sua construção enquanto profissional, passando por questões que vão da ética à gestão de recursos.

Essas quatro professoras escolheram o nome pelo qual seriam identificadas nesse trabalho. Contudo, uma docente, a terceira em ordem de realização das entrevistas, não o fez. No início da entrevista ela pediu um tempo para pensar e ao final quando retomei o tema ela respondeu: “Eu ia falar com você me dar um nome! A partir do momento que você ouve, acho que você já vai pensando num nome e tal. Eu ia sugerir que você escolhesse” (Janaína, 2018). Negra, professora de História e Cultura Afro-Brasileira, imediatamente me veio a mente um dos nomes pelo qual é conhecida Iemanjá, uma importante orixá das religiões de matriz africana. Identifico, portanto, essa docente como Janaína.

Pierre Bourdieu (1976) afirma que “[...] os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias constituídas [...]” (BOURDIEU, 1976, p.89). No caso da opção por este nome por parte de Nieja, se justificou por uma posição que a princípio denotaria dificuldades para a



execução de um trabalho científico, mas que não se manifestou objetivamente na avaliação do TCC da aluna que empresta o nome a informante. Ana escolhe o nome da orientadora de mestrado, que marca profundamente sua carreira acadêmica. A opção de Ana se aproxima da de Antônia, na medida que escolhem professoras significativas em suas histórias. Já Maria busca um nome que traz consigo força e significado não só em sua trajetória pessoal, mas socialmente referendado pela música de sucesso. Embora a escolha por nomes não tenha sido preparada com antecedência as escolhas feitas pelas informantes ajudam a balizar algum posicionamento na carreira. Seja pela escolha de um nome ‘forte’, seja pela escolha de um nome com uma história de sucesso na carreira acadêmica, essas escolhas dão pistas do lugar que essas professoras buscam ocupar. Seria leviano levantar hipóteses sobre a negativa de Janaína em escolher para si seu próprio nome. Há uma série de variáveis, algumas apontadas por outras entrevistadas como Nieja que

	Ana	Antônia	Janaína	Maria	Nieja
Estado Civil	CASADA	CASADA	SOLTEIRA	SOLTEIRA	CASADA
Filhos	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Família de origem na cidade ou região.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Família de origem no Estado.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Idade entre 30-40 anos	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Idade entre 40-50 anos	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

reclamou que a surpresa e a falta de tempo a impediram de “pensar em um nome legal, tipo Frida Khalo” (Nieja, 2017), que podem ter contribuído para que fosse a pesquisadora a nomear a entrevistada, fugindo um pouco da proposta inicial.

QUADRO I – Panorama Pessoal das Entrevistadas.

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro I apresenta os elementos mais relevantes dos aspectos pessoais das cinco professoras: Há um certo equilíbrio entre solteiras e casadas, as duas professoras solteiras estão no grupo de faixa etária mais jovem entre 30 e 40 anos. As duas professoras na faixa etária entre 40 e 50 anos também são as que têm filhos.

Ana, que tem a família de origem na região, na realidade trouxe a mãe de outro estado - quando definitivamente se estabeleceu em uma cidade vizinha da qual está instalado o *campus*. Originalmente nenhuma tem qualquer parente, que não o marido no caso das casadas, na cidade ou nas cidades imediatamente vizinhas. Contudo todas tem família no estado, levando em consideração a situação, já apontada, de Ana.

Não ter familiares próximos marca um certo tipo de relação não só com a cidade como também com a universidade. As relações de sociabilidade e afetividade também ficam reforçadas pelas relações profissionais, uma vez que não há muitos familiares ou amigos feitos de forma alheia ao trabalho na universidade. Esse quadro se agudiza ainda mais em uma cidade pequena, onde os espaços para convívio social são limitados. Dessa forma os parceiros de trabalho, sejam as professoras da área, sejam os demais colegas, fazem parte muito fortemente do cotidiano das informantes.

O LOCAL DE TRABALHO

Ainda que seja imperativo não identificar a instituição onde as entrevistadas trabalham, parte do que se espera ouvir dessas professoras precisa de uma contextualização. Estou pesquisando um grupo de pessoas de uma universidade e não de qualquer universidade. Assim sendo, essa caracterização deve ser capaz, ainda que sem fornecer a identificação das pessoas e instituição investigadas, de dar ao leitor o panorama necessário para que se pense o contexto da presente pesquisa.

A universidade escolhida surgiu, como outras no país, da aglutinação de faculdades isoladas. No caso desta, os cursos privados de Direito, Odontologia e Educação Física formaram a base para a criação de uma universidade no estado, em meados da década de 1950. Primeiramente, sua manutenção ficou a cargo do governo estadual, porém, já no início da década seguinte, passou a ser mantida pelo

governo federal. A instituição possui quatro *campi*, dois na capital, um no norte do estado e outro no sul. Atende aproximadamente 19.000 alunos na graduação presencial, outros 1.200 na graduação a distância, 3.000 na pós-graduação. Conta com cerca de 1.500 professores e 2.000 servidores técnico-administrativos. Oferece 102 cursos de graduação, 56 mestrados e 26 doutorados (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2017)².

A unidade escolhida fica em uma cidade de menos de cinquenta mil habitantes em um estado da região Sudeste do país. Considero que a localização geográfica se justifica porque há indicadores regionais importantes, tais como editais de agências nacionais de fomento, que obedecem a critérios regionais. Os significados, limites e acessos a universidades situadas em uma região com um maior número de IES federais, como no caso é a região Sudeste, é significativamente diferente de uma IES situada, por exemplo, no Norte do país.

O *campus* surgiu como faculdade isolada, mantida pelo governo do estado, na década de 1970, sendo federalizado ainda na mesma década e incorporado a IES já presente na capital. Um único curso foi ofertado desde então até a primeira metade dos anos 2000, quando outros três cursos foram criados na área de Ciências Agrárias. O processo de expansão e interiorização das universidades federais fez subir o número de cursos oferecidos para nove. Mais tarde o REUNI trouxe outros oito cursos, entre eles as quatro licenciaturas em que trabalham nossas informantes. Totalizam-se assim dezessete cursos de graduação atualmente na unidade. Mais recentemente, em 2015, o que era um único centro transformou-se em dois (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2017).

A cidade em que se localiza o *campus* tem sua economia baseada na produção agrícola e serviços. Historicamente a criação da faculdade na década de 1970 foi a tentativa das elites locais de fomentar a economia da região que passava por uma grave crise. O processo de interiorização, expansão e o REUNI aumentaram significativamente o número de docentes, pessoal técnico-administrativo e discentes

²Como é necessário proteger a identificação das informantes as referências institucionais permanecerão genéricas. O termo “UNIVERSIDADE FEDERAL” substitui a instituição. Já o termo “cidade” substitui o nome do lugar em que se localiza o *campus* específico.

na cidade, incrementando as relações existentes entre a instituição e a comunidade na qual está localizada (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2017).

As cinco docentes, entrevistadas para atingir os objetivos propostos neste trabalho de investigação, são as responsáveis por disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Entre 2015 e 2017 lecionaram disciplinas com oito ementas diferentes: Currículo e Formação Docente; Didática; Educação do Campo; Educação e Inclusão; Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação; Política e Organização da Educação Básica (a mesma ementa pode ser ofertada com o nome de 'Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica') e Psicologia da Educação.

As disciplinas podem tanto ser específicas para um curso, como por exemplo "Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação" que é ofertada com a denominação específica da licenciatura pertinente (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química), como podem ser ofertadas para duas licenciaturas como "Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS", que atende a alunos de Química e Ciências Biológicas ao mesmo tempo. Ocorre ainda que uma disciplina contemple a todas as licenciaturas concomitantemente, como "Educação do Campo". Além de atender aos alunos das licenciaturas, em alguns casos podem ser ofertadas como optativas vagas dentro das disciplinas para estudantes dos demais cursos do *campus*. Todas as licenciaturas nesta unidade são ofertadas no período noturno.

Os dois centros do *campus* são organizados em departamentos, sendo que as professoras atuam no departamento de Medicina Veterinária. De forma bastante peculiar as quatro licenciaturas pertencem ao outro centro. Dessa forma as cinco estão alocadas em um centro distinto dos demais professores que trabalham com os mesmos alunos que elas.

Essa questão foi abordada nas entrevistas: à exceção de Janaína, que ainda não havia sido concursada, todas participaram do processo de redepartamentalização que culminou nessa divisão: a justificativa para que ficassem no departamento de Medicina Veterinária foi que, com a impossibilidade de constituir um departamento de Educação por contarem com poucos professores, ficaram no departamento que já estavam:



Quando eu cheguei aqui nós tínhamos esse cenário. Depois de três anos ocorreu um processo de redepartamentalização. E aí nesse processo de começar a redepartamentalização, alguns cursos acabaram se vinculando a alguns departamentos que acabaram tendo uma afinidade maior. Os da área pedagógica acabaram não tendo afinidade com nenhum desses departamentos porque eles tinham um viés mais de origem do bacharel. Nenhum deles tinha uma origem de licenciatura, ou um viés de licenciatura. Então nós acabamos decidindo que nós só sairíamos desse departamento quando for criado um Departamento de Educação ou de Ensino, que aloque esses professores que tem afinidade com esses cursos de licenciatura, neste espaço para discutir as licenciaturas. Então, enquanto não tivermos esse espaço nós vamos continuar nesses departamentos, nossos, que não tem nenhuma ligação conosco, mas nos outros também não tem uma ligação com esses professores da área de Ensino, até que a instituição crie esse departamento (ANA, 2018).

Mesmo Janaína que chegou após esse processo incorpora o mesmo argumento: “Estar na Medicina Veterinária, pelo o que as meninas me falam, é também um ponto de resistência, porque senão nós iríamos parar cada uma em uma licenciatura, né?!” (JANAÍNA, 2018). A falta de possibilidade de construir uma unidade administrativa ligada à Educação ou ao Ensino, juntamente com as questões políticas que permeiam qualquer processo como o de redepartamentalização, acabaram por tornar ainda mais definido e peculiar o espaço que essas docentes ocupam.

O crescimento rápido, principalmente através do Reuni, que possibilitou a construção de alguns edifícios, numa região de topografia acidentada produziu outros problemas de espaço. As salas dos professores e as secretarias dos departamentos ficam em prédios com dois andares independentes, via de regra funcionando um ou dois departamentos por andar, sendo que um andar é ao nível da rua e outro no subsolo. Maria e Nieja dividem uma sala, Ana e Antônia dividem sala com outras professoras do departamento de Medicina Veterinária, no prédio onde funciona o departamento, no nível da rua. Contudo, Janaína que chegou por último não encontrou sala no andar e foi alocada em um prédio de outro departamento. Ainda que efetivamente a razão para que isso ocorra seja Janaína ter chegado por último, essa situação concorre para adicionar dificuldades na relação entre as cinco.

Todas as entrevistas foram feitas nas salas das professoras, três salas ao nível da rua, no mesmo corredor, das quatro professoras brancas. Uma única professora afrodescendente, que chegou para trabalhar com disciplinas relacionadas às relações étnico-raciais, está apartada das demais e ocupando uma sala que fica no subsolo.

Não é uma situação de apartheid, visto que Janaína está no mesmo corredor que outros professores, mas não as suas colegas mais próximas. No entanto, é impossível realizar o trabalho de campo e não transpor à escrita o certo incômodo que foi descer as escadas que levaram até a docente negra. Tomando as palavras de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda: “Sabemos que professores universitários negros experimentam percursos identitários diferenciados daqueles que não são negros pelos sentidos e significados atribuídos às pessoas negras, consequentes de uma ideologia que historicamente os inferiorizou” (HOLANDA, 2009, p. 18). A universidade ‘sabe’ dessa condição, porém, efetivamente expõe a única docente negra, de um grupo já peculiar, a uma situação que potencialmente reforça os significados que inferiorizam os negros.

Segundo outro professor universitário negro, um dos intelectuais mais destacados do século XX do Brasil, Milton Santos: “A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que pode sobreviver apenas se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma (SANTOS, 1997).” É necessário nesse caso que a universidade seja capaz de uma (auto) crítica e reveja sua posição. No mesmo texto da citação anterior, Santos aponta como um dos problemas da universidade a crescente burocratização, especialmente dos jovens professores. O problema burocrático da ausência física de uma sala para a professora no prédio do departamento ao qual pertence gerou a questão do reflexo do racismo institucionalizado que não percebe problema em colocar a única docente negra, em um prédio diferente e em um andar inferior, porque ela chegou por último e ‘ficou com o problema nas mãos’.

Enquanto profissional Janaína expressou muito claramente seu posicionamento intelectual sobre ser professora, mulher e negra:

Então, passar nesse concurso também tem um significado grande, né?! De ser, enquanto mulher, negra, assumindo uma vaga das relações étnico-raciais. Então, isso também eu acho que fala de um compromisso político, né?! E também acho que tem que ser um compromisso acadêmico no sentido de também produzir conhecimentos nessa área, né?! (JANAÍNA, 2018).

Um contraponto claro à forma como enxerga o espaço (físico) que lhe foi destinado: “Essa questão do prédio, a questão física, me incomoda um pouco, porque, querendo ou não, você estando mais junto, aquela coisa de corredor, de você estar ali o tempo todo... eu acho... eu vejo um pouco a gente afastada



assim...”(JANAÍNA, 2018). Ainda que se coloque enquanto intelectual negra, que demanda determinado posicionamento, ao ser instada a pensar o espaço físico que ocupa, tal posicionamento não aparece. O que surge mais marcadamente é a dificuldade da relação mais próxima cotidianamente com as colegas de área.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2004) afirmam que a realidade é construída dentro do espaço cotidiano. Para o questionamento apontado no parágrafo anterior essa premissa é duplamente importante: Primeiro porque pode explicar a razão pela qual Janaína evoca somente a dificuldade de convívio como problema do espaço que ocupa; a força da realidade, que é a vida cotidiana, se sobrepõe a Ciência, que investiga a realidade. Segundo, devido justamente à dificuldade que se tem em ajustar essa vida cotidiana a determinado posicionamento acadêmico declarado, como no caso de Janaína. O campo de estudo da docente pungentemente transpassa sua vida, não é outro diferente de seu próprio cotidiano, e essa tarefa impõe ‘armadilhas’ como a descrita no posicionamento de Janaína.

Em certa medida essa pesquisa também está sujeita a mesma espécie de questionamento. Ainda que eu própria não seja professora universitária, estou dentro da universidade questionando concepções de universidade. É importante a vigilância que mantém discurso e prática alinhados. Ainda que tal coerência se dê dentro de limites. É bom lembrar que uma das unidades de sentido buscadas no método são as contradições e, ainda que com uma expectativa menor de incidência, as contradições recorrentes. Parece claro que o contraditório em certa medida deva ser esperado em qualquer observação sobre o real.

Quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo no qual ela se realiza, as aquisições que assegura podem ser imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das principais armas da vigilância epistemológica (BOURDIEU, 2013, p.38).

PANORAMA PROFISSIONAL

O quadro a seguir traz os elementos mais significativos das experiências anteriores ao ingresso no *campus* onde trabalham atualmente:

QUADRO II – Panorama Profissional das Entrevistadas



	Ana	Antônia	Janaína	Maria	Nieja
Concurso para a unidade onde atua.	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Mestrado na mesma IES que atua.	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
Doutorado na mesma IES que atua.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Início na unidade com doutorado.	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Experiência anterior no Magistério Superior Público.	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO?
Experiência anterior no Magistério Superior Privado.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Experiência anterior na Educação Básica.	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro ajuda a perceber o alto grau de endogenia do grupo em relação a universidade. Ainda que a pós-graduação em Educação aconteça no *campus* da capital³, quatro das cinco entrevistadas fizeram alguma parte da pós-graduação *stricto sensu* na mesma universidade em que atuam. No momento da entrevista Nieja ainda não havia defendido seu doutorado, o que fez logo em seguida, ainda em 2017.

³ Recentemente foi aberto uma pós-graduação em Ensino e Educação Básica (Mestrado) no *campus* onde as professoras atuam, quatro das cinco trabalham no programa.



Maria e Janaína fizeram seus doutorados em outras universidades, contudo Janaína já havia feito o mestrado na instituição. Excetuando o mestrado de Ana, feito em uma universidade pública de outra região, todos os demais cursos de pós-graduação foram realizados em universidades públicas da região Sudeste.

O atual trabalho também não é a primeira experiência de nenhuma das docentes. Ainda que Maria tenha feito mestrado logo após a graduação e tenha entrado ao mesmo tempo no concurso e no doutorado, antes de ingressar na universidade trabalhou como professora substituta. Nieja passou mais de uma década na Educação Básica antes de voltar-se à Educação Superior, onde ingressou pelo setor privado. A experiência de Janaína na Educação Básica foi na área pedagógica de um Instituto Federal de Educação, emprego que manteve enquanto fazia o doutorado, sem afastamento das funções. Antônia atuou como professora substituta na universidade federal onde atua hoje como concursada enquanto fazia sua pós-graduação, durante o doutorado atuou também em uma IES privada. Ana fez o doutorado sem conciliar o trabalho. Maria e Janaína não tiveram afastamento durante o doutorado em seus empregos, Nieja teve licença somente no final do doutorado. Maria e Nieja já eram professoras universitárias da unidade em que atuam hoje quando fizeram doutorado.

Ana foi a primeira professora da área a chegar. Ao saber que começariam licenciaturas na cidade e que seriam necessários docentes com formação em Educação, solicitou que sua aprovação em um concurso em outra universidade, para a qual não tinha sido nomeada, fosse aproveitada ali. Antônia era docente no *campus* do norte do estado e pediu transferência por questões pessoais. Janaína fez um concurso a princípio para o *campus* da capital, mas teve sua aprovação aproveitada. Maria e Nieja fizeram concurso especificamente para esse *campus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho ainda em andamento as considerações finais são provisórias. Ainda é necessário aprofundar mais nos sentidos que as professoras atribuem para a universidade. No entanto, já é possível perceber algumas relações. Há, por exemplo, um alto grau de endogenia na unidade. Todas as professoras antes

de serem concursadas tiveram algum tipo de ligação com a universidade, seja como professoras substitutas, seja fazendo a pós-graduação. Essa ligação torna os sentidos construídos pelas mesmas com várias vertentes de influência da própria instituição.

O espaço em que elas atuam, um departamento em que sua presença é exótica, com um grupo reduzido, por um lado reforça os laços de cooperação entre as mesmas, sem, contudo, superar as dificuldades de se estar em um espaço sem proximidade com as discussões trazidas tanto pela formação anterior, como pela presente atuação. O mesmo processo que possibilitou a chegada das mesmas no campus, o REUNI, não deu conta de construir, inclusive no sentido físico, um espaço adequado para sua atuação. A professora afrodescendente que trabalha separada das demais é um exemplo contundente.

Como já dito, é preciso ainda aprofundamento. No entanto, com o que já levantamos até o momento um esboço de quem são e onde trabalham nossas informantes já foi dado, o que é essencial para o andamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANA. Entrevista V. [mai - jun 2018] Entrevistadora: Gislaine Marli da Rosa Kalinowski. 2017. 2 arquivos.mp4 (62 min; 6 min.).

ANTÔNIA. Entrevista IV. [mai 2018] Entrevistadora: Gislaine Marli da Rosa Kalinowski. 2017. 1 arquivo .mp4 (40 min.).

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Le champ scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se Negro: Trajetórias de Vida de Professores Universitários no Ceará**. Fortaleza, 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3582/1/2009_Tese_MAPGHolanda.pdf
> Acesso em: 16 ago. 2018.

Janaína. Entrevista III. [abr 2018] Entrevistadora: Gislaine Marli da Rosa Kalinowski. 2017. 1 arquivo .mp4 (55 min.).

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**. Um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MARIA. Entrevista I. [out 2017] Entrevistadora: Gislaine Marli da Rosa Kalinowski. 2017. 1 arquivo .mp4 (83 min.).

NIEJA. Entrevista II. [out 2017] Entrevistadora: Gislaine Marli da Rosa Kalinowski. 2017. 1 arquivo .mp4 (45 min.).

SANTOS, Milton. O intelectual e a Universidade Estagnada. **Revista ADUSP**, São Paulo, n.11, p. 16-20, 1997. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf>> Acesso em: 17 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL. Campus da Cidade. Histórico. Disponível em: <www.cidade.universidadefederal.br/história> Acesso em: 14 set. 2017.



“OU EU SAÍA OU CRIAVA UM ESPAÇO”: A EDUCAÇÃO COMO RUPTURA NA BIOGRAFIA DE CARLOS MAGNO NAZARETH CERQUEIRA, EX-CORONEL DA PMERJ E DEFENSOR DOS DIREITOS HUMANOS

Jefferson Basílio Cruz da Silva¹

Resumo

Este trabalho pretende apresentar um pouco do que vem sendo desenvolvido em minha pesquisa de mestrado. Esta se debruça acerca de uma abordagem biográfica do ex-comandante geral da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro Carlos Magno Nazareth Cerqueira (1937-1999) pelo viés dos discursos e práticas pedagógicas em sua atuação. Coronel Cerqueira, como era conhecido, comandou a corporação durante os dois governos estaduais de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Primeiro comandante negro nos então 174 anos da instituição, Cerqueira buscou mudar a mentalidade policial, de um caráter mais repressivo para o policiamento comunitário e preventivo com respeito aos Direitos Humanos em um contexto de transição democrática. Nesse sentido, acreditava que um dos pilares para a transformação seria pela educação e produção do conhecimento de formas críticas, em que o policial atuasse de forma reflexiva constantemente. Assim, a metodologia parte da abordagem biográfica considerando a corrente micro-histórica, a qual visa atribuir ao objeto de estudo subjetividades a partir de suas escolhas, estratégias e negociações em relação ao contexto sociohistórico, sem pensar a biografia como uma trajetória linear. Por fim, este trabalho objetiva apresentar, em falas e práticas do coronel elementos que se caracterizariam por um discurso pedagógico polêmico, no conceito de Orlandi, o qual se contrapõe ao discurso pedagógico autoritário, que seria o vigente.

Palavras-chave: Biografia, direitos humanos, discurso pedagógico

Introdução

Neste trabalho pretende-se aproximar história e educação ao estudar Carlos Magno Nazareth Cerqueira. Primeiro comandante negro da história da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e que pautou uma polícia democrática e com respeito aos direitos humanos.

O eixo para tal aproximação entre os dois campos é o caráter biográfico da pesquisa, em que busco na corrente micro-histórica uma referência para construí-lo. Se Cerqueira já fora analisado como policial e intelectual em outras obras², aqui busco

¹ Mestrando pelo programa de pós-graduação pela Universidade Federal Fluminense, email: 26.jefferson@gmail.com.

² Sobre o caráter mais policial de Cerqueira, ver o trabalho de Íbis Silva Pereira (2016); para a “biografia intelectual” do coronel, ver a obra de Bruno Marques Silva (2017).

o seu viés pedagógico, e como a educação enquanto meio transformador se fez presente em sua vida em diferentes momentos.

Mais especificamente, em seus momentos enquanto comandante geral da corporação (1983-1987 e 1991-1994), em um contexto de transição e consolidação da democracia, não sem tensões e incertezas, muito pelo contrário.

Confirmado como comandante geral da polícia militar com status de secretário de estado³ pelo governador Leonel Brizola, Cerqueira tentou uma reforma nas bases da corporação que rompesse com um modelo militarizado de repressão aprofundado durante o período da ditadura civil-militar.

Este projeto visa se focar nas medidas educacionais do coronel para realizar tal mudança, e suas resistências. Pretende-se, portanto, analisar criticamente o discurso pedagógico, relacionando principalmente com as concepções de Eni Orlandi sobre o discurso pedagógico autoritário e o polêmico.

Uma breve biografia da biografia

A relação do campo historiográfico com a biografia é marcada por afastamentos e aproximações. Se no lumiar da História enquanto disciplina acadêmica, no século XIX, a biografia estava em voga, na primeira metade do século XX ela estava em franco desencanto, sendo retomada e possuindo crescente vigor atualmente. Tanto no campo historiográfico propriamente dito quanto no da educação.

Nos oitocentos, no contexto de construção de projetos de nação, ou, nos termos de Hobsbawn, “invenção das tradições”, o gênero biográfico era muito utilizado enquanto representação de personagens heroicos, fundadores de supostos valores nacionais. Isto guardava relação com a própria concepção de História do momento, ou seja, a história dos grandes acontecimentos, dos “vencedores”.

Com a consolidação de um caráter mais científico ao fazer historiográfico, muito pela afirmação da Escola dos *Annales* a biografia pouco a pouco foi perdendo espaço. Agora, a história total e a visão das grandes estruturas ganhavam espaço. Entretanto, vale ressaltar que a biografia não fora completamente varrida dos escritos.

³ Para contornar a ingerência de militares na secretaria de segurança pública, Brizola a exclui e cria uma secretaria para a polícia militar e outra para a polícia civil, levando quadros das respectivas corporações ao seu comando.

Lucien Febvre, um dos fundadores dos *Annales*, fora responsável por exemplo pela confecção de uma biografia de Martinho Lutero que é considerada um clássico.

Nela, segundo Mary Del Priore, “instaurava-se uma “biografia modal” que, debruçada sobre o indivíduo, informava sobre a coletividade” (p.77). Assim, “Estavam lançadas as pistas que levariam do indivíduo ao ator ou atores da história” (idem). Era o início de um modelo de biografia, o da relação indivíduo-sociedade, que teria múltiplos desdobramentos.

Após um período sob a sombra das grandes estruturas e mais apropriada pelo campo da literatura, o modelo biográfico volta a luz da escrita historiográfica. Não concordo com a atribuição de Del Priore de que “o fenecimento das análises marxistas e deterministas que engessaram por décadas a produção historiográfica, permitiu dar espaço aos atores e suas contingências novamente” (AVELAR; SCHMIDT, 2018, p.77).

Apesar da grande proeminência dos estudos estruturalistas no período, não se deve deixar de reconhecer que um dos méritos das análises marxistas é o de justamente situar o indivíduo como agente transformador no tempo e no espaço de forma dialética em relação com a sociedade e suas contradições. Gramsci, no mesmo período de surgimento dos *Annales*, apontava para a importância do sujeito na história ao considerar que todo indivíduo é um intelectual.

Enfim, a reapropriação da biografia pela academia não deixava de ser perpassada por debates. Qual o sentido da biografia? Existiria um sentido? Seria possível pensar em uma narrativa ordenada, linear? Qual a relação do indivíduo com o contexto?

Procuro entender algumas dessas questões a partir do referencial teórico que utilizo para a pesquisa: a micro-história. Concebida enquanto campo nos anos 80 pela escola italiana, em especial por Carlo Ginzburg, tal corrente possui seu embrião na produção teórica de Fredrik Barth.

O autor, rompendo com a tradição estruturalista, foca-se no indivíduo enquanto sujeito relacional e interdependente. A relação indivíduo-contexto se dá pelas escolhas do sujeito em suas relações, o que gera novas escolhas, em um processo enquanto “barganha entre atores ocupando posições diferentes devido à posse de status (direitos, obrigações e limites) diferentes” (p.37). Dessa forma, mais do que o

contexto agindo sobre o indivíduo, esta é uma corrente que percebe o indivíduo agindo sobre o contexto. Ou sobre os contextos:

Em suma, mapear a cultura, descrever o sistema social e ver as categorias próprias dos atores e seus significados. Ver também as restrições impostas sobre os comportamentos individuais que surgem na interdependência, vindo daí as estratégias pelas quais os atores sociais modificam seus comportamentos. (p.39)

Esses seriam pressupostos apropriados pela corrente micro-histórica. Surgida nos anos 80 em autores como Carlo Ginzburg, Giovanni Levi e Simona Cerutti, esta dimensão revisita e ressignifica o gênero biográfico. Ela não busca uma trajetória dotada de coerência, tampouco a abordagem heroica dos grandes personagens. Também não se atém a um indivíduo que simplesmente está inserido de forma passiva a um contexto.

O que interessa à micro-história são justamente as fraturas, as tensões e as negociações de sujeitos inerentemente multifacetados e contraditórios, visando, portanto, sua margem de liberdade em determinados contextos. Isso não significa ignorar o quadro temporal. É construí-lo a partir das relações entre indivíduos com determinado recorte.

São muitas vezes a história dos “de baixo”, ou seja, os que por muito tempo passaram despercebidos por uma história dos vencedores, das elites. Isto se liga a uma tradição marxista, visto que muitas obras dessa corrente se atentam para os conflitos de classe. Daí sua contribuição para tal gênero.

No campo da educação, é interessante pensar como os estudos focados na história de vida de professores surge também nos anos 80, com autores como António Nóvoa e Pierre Dominicé. Ainda que com propósitos diferentes do método historiográfico, visto que a preocupação aqui era em reorientar a pesquisa sobre formação docente que priorizasse os docentes como sujeitos e protagonistas para momentos antes de sua habilitação profissional, a partir de relatos autobiográficos e pesquisas biográficas.

De certa forma, guarda certa semelhança com a micro-história no sentido de “dar voz” (ou melhor, de realizar um exercício de escuta, pois voz sempre tiveram) para sujeitos que não se enquadram no modelo da história vista de cima, nem de oferecer a biografia enquanto exemplo. Aqui, é justamente o interesse por indivíduos



“comuns” que sustenta tais campos, pois passa por um pressuposto de percebê-los como agentes ativos do espaço e no tempo em suas respectivas dimensões.

E como o objeto em questão se enquadra em tal metodologia? E por quê no campo da educação? São duas perguntas que se entrelaçam. Percebendo Cerqueira como um personagem multifacetado que já fora abordado de diferentes formas (policial, negro e intelectual), agora faço um recorte para pensá-lo como um educador, um pedagogo.

Dialogando com a micro-história e com o pensamento de Barth, investigo a educação enquanto forte instrumento de escolha e de negociação de Cerqueira ao longo de sua biografia, em diferentes espaços e tempos. Como o próprio afirma em entrevista autobiográfica: “Ou eu saio da polícia ou eu crio um espaço dentro da polícia (...) Então quando eu cheguei ao comando geral eu tentei ampliar esse espaço. Através de quê? Através de instrução, ensino, debate.”⁴

Assim, sem deixar de abordar outros momentos, priorizo seus períodos à frente do comando da corporação (1983-1987, 1990-1994), onde as contradições, rupturas e continuidades são mais nítidas na construção de seu espaço e em uma relação dialética com o contexto histórico que seria o de transição e afirmação da democracia no país.

Cerqueira pensava em uma nova polícia, uma corporação democrática para um Brasil em vias de se tornar democrático. A educação, nesse recorte, era um caminho de ruptura a partir da reflexão crítica do policial sobre o seu próprio fazer. A intenção, portanto, é de se atentar para um discurso pedagógico em suas teorias e práticas no cotidiano policial. Antes de se adentrar em tal questão, entretanto, vale explicitar de forma breve para o conhecimento público quem fora, afinal, o personagem que estudo.

Cerqueira

⁴ CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. **Carlos Magno Nazareth Cerqueira**: depoimento [jul.1988]. Entrevistadores: Airton da Silva Rabello, João Marcos Aurore Romão, Yvonne Maggie. Rio de Janeiro: MIS-RJ, 1988, 2 cds. Entrevista concedida ao Projeto 100 anos da abolição: depoimentos para a posteridade.

Carlos Magno Nazareth Cerqueira nasceu em 11 de setembro de 1937 no bairro de Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Um ano depois, seus pais se mudaram para uma vila em Olaria, na zona norte. Teve uma infância pobre, mas não miserável. Estudaria o então ensino primário no colégio público Clóvis Beviláqua e o secundário no colégio particular Santa Teresa.

Seus pais, Antonio e Maria Magdalena, concentraram todos os esforços na educação dos filhos, Cerqueira e sua irmã mais velha, Lourdes. O pai fora condutor de bonde e praça da polícia militar. Segundo Cerqueira, seus pais tinham consciência do racismo existente e lidavam com ele de uma forma pragmática:

Meu pai era um homem pobre e trabalhador e sempre se esforçou para que tivéssemos instrução. E ele sempre colocou pra gente as dificuldades que nós teríamos por ser negros (...) e ele avisava: “forças armadas você não pode ir; Colégio Militar você nem pensa porque lá há discriminação racial e não aceitam negro”.⁵

Após o fim do ensino primário, Cerqueira tentara a prova de ingresso no conceituado colégio Pedro II mas não obtivera êxito. Assim, como já mencionado realiza o ensino secundário no colégio particular Santa Teresa. Cerqueira, que queria ser padre e “não queria ser militar porque eu não compreendia a guerra, morte, briga, ter que matar”⁶, teve seu sonho logo cortado pela mãe: “teve uma ocasião em que eu disse para minha mãe que eu queria ser padre, aí ela disse assim: padre, meu filho? Você já viu um negro ser padre?”⁷.

Assim, acaba realizando a prova para academia militar visando a carreira de oficial em 1953, ingressando em 1954. Para não “dar mais desgosto ao velho” pelo fracasso na prova do Pedro II, Cerqueira resolve a fazer o exame da corporação por uma mistura de pedido e conselho do pai, que havia conversado com um oficial e depois tentara convencer o filho dos benefícios de tal carreira. Entre eles, um que se provaria errado posteriormente: o de que na corporação ele poderia ficar tranquilo pois não haveria discriminação racial. Constrói carreira na corporação exercendo cargos nas sessões de ensino da corporação, produzindo monografias e publicações. Também se formaria em filosofia pela UERJ (então Universidade do Estado da Guanabara) em 1961, e em psicologia pela Gama Filho em 1971.

⁵ CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. *Op.cit*

⁶ Idem, *ibidem*.

⁷ Idem, *ibidem*.

Responsável pela liderança da PM e sendo um dos protagonistas no campo da Segurança Pública nos dois governos estaduais de Leonel Brizola (1983-1987, 1990-1994), Cerqueira é considerado um dos pioneiros na corporação em pensar a atuação da corporação sob uma lógica que fugisse de um modelo militarizado de combate à criminalidade, voltado para os valores democráticos e o respeito aos Direitos Humanos.

Na minha formação na escola eu não entendia muitas coisas porque eu não servia o exército e não sabia como aplicar aqueles ensinamentos (...) eu comecei a pensar a polícia quando fui major. Então a formação toda nossa era uma formação militar, dentro daquela ideia de que tinha uma polícia guerreira, você tinha um inimigo e tinha que combater o inimigo⁸

Ao ser confirmado no posto de Secretário de Polícia Militar (cargo que substituiu, junto com o de Secretário de Polícia Civil a secretaria de segurança pública) pelo então governador Leonel Brizola, Cerqueira, primeiro comandante negro da história da polícia militar nos seus então 174 anos de existência, inicia uma reforma na corporação. Não sozinho, mas em um cargo de liderança. Nas diretrizes, na filosofia, na atuação, eixos que buscavam uma polícia preventiva e comunitária. Ao se estudar sobre, percebe-se uma orientação de caráter pedagógica muito forte nas falas posteriores do próprio Cerqueira ao relatar o que fora empreendido.

Nesse sentido, interpreto principalmente quatro eixos pedagógicos que podem ser analisados: 1) Relação aluno-professor; 2) produção de material didático, 3) integração da polícia com o meio acadêmico e 4) revisão do currículo. Segundo o próprio, ““Não há dúvida que seria necessário um grande esforço na área do ensino para que fosse possível iniciar o grande projeto de transformação do policial e da polícia” CERQUEIRA, 2001, p.171).

No primeiro quesito previa-se, na formação de oficiais e praças, uma relação mais horizontalizada. Cerqueira queria uma polícia que pensasse, que fosse reflexiva. Nesse sentido, atentava-se para uma relação mais dialógica, em que “a gente não está mais naquele sistema em que o professor fala, o aluno escuta, o coronel falou e é aquilo mesmo; não, estamos discutindo com o soldado (...) estimulando o soldado a participar da discussão e dizer o que pensa” (p.28). Para além dos espaços formais de formação, afinal a consolidação do saber policial, assim como o docente, se dá

⁸ Idem, ibidem.

muito na prática, Cerqueira imaginava que as experiências de policiamento comunitário seriam um aprendizado para os policiais.

Acredito que o segundo e terceiro eixos se articulam. O ex comandante era conhecido de uma forma pejorativa como “policiólogo”, tal sua atenção para uma robustez na produção do conhecimento sobre o saber policial. A partir da tradução de obras estrangeiras fora sendo percebido por ele e seu núcleo de policiais “reformistas”, nos termos de Bruno Marques, um certo atraso na produção bibliográfica brasileira sobre polícia. Dessa forma uma articulação intensa a partir dos anos 80 entre polícia e a academia se configura, levando nos anos 90 a PMERJ ao status de referência na produção do conhecimento sobre segurança pública.

Alguns exemplos: patrocínio de viagens de intercâmbio, realização de palestras de acadêmicos sobre Direitos Humanos dentro dos quartéis, criações de núcleos de pesquisa responsáveis pela produção de conhecimento, como a Assessoria Técnica de Assuntos Especiais, já vinda do primeiro comando e ampliada no segundo, responsável por “pensar polícia, o tempo todo. Um laboratório de ideias. A meta era produzir conhecimento, buscando soluções fora do tradicional” (PEREIRA, 2016, p.215). O diálogo com o mundo acadêmico se consolidaria com a criação do Centro Unificado de Ensino e Pesquisa, no início dos anos 90, sediado na UERJ com a finalidade de “reorientar o ensino e a pesquisa na área de segurança pública” (p.181).

Sobre material didático, Cerqueira e os reformistas foram responsáveis pela criação da Biblioteca da PM, vigente até hoje. Para a difusão do conhecimento de forma prática, fora criado o Núcleo de Documentação e Editoração, o qual “realizou em quatro anos uma verdadeira façanha (...) cinco livros; vinte e três Cadernos de Polícia; diversos manuais, apostilas, regulamentos, jornais de divulgação interna, como o PM-Noticiário e uma revista” (p.223).

Tais medidas reverberaram na atualização do currículo tanto de formação dos oficiais quanto dos praças, incluindo cursos de Direitos Humanos e História do negro no Brasil, além da exclusão de disciplinas dos tempos da ditadura que Cerqueira não via sentido no fazer policial, como táticas antiguerrilha.

Já fora da polícia, Cerqueira funda junto com Nilo Batista o Instituto Carioca de Criminologia, interrompido com o assassinato do coronel em 1999, mas que durante

seu funcionamento publicou 6 volumes da coleção polícia amanhã (eram previstos 12), uma coletânea de artigos publicados pelo próprio Cerqueira sobre segurança pública.

Neste breve panorama, buscou-se apontar a educação como presente em diversas dimensões da sua vida. Seja como ferramenta de ascensão social e superação do racismo estrutural, seja como questionamento do próprio fazer policial ao buscar conhecimento para além dos quarteis por exemplo, seja como ferramenta de transformação ao exercer o comando e produzir material crítico, o caráter educacional se faz enquanto ruptura, em diversos níveis. Agora, cabe imiscuir sobre como tal discurso pedagógico opera na atuação do coronel.

Discurso pedagógico – intencionalidade, discurso autoritário e polêmico

Brevemente apresentado, acredito que existam elementos suficientes para se interpretar Cerqueira como um pedagogo dentro da polícia. Sua preocupação principal era com a formação policial, e creio que o mesmo devotou sua intelectualidade para tal fim. Nesse sentido, penso haver um discurso pedagógico muito forte em sua produção. E o que caracterizaria tal discurso?

Antes de mais nada, é preciso ressaltar que qualquer discurso pedagógico passa pelo princípio de intencionalidade. Segundo Amélia Domingues de Castro, “a primeira peculiaridade do processo de ensinar, pois, seria sua intencionalidade, ou seja, pretender ajudar alguém a aprender. Não corresponde a uma certeza, mas a um esforço. E se refere sempre a quem recebe a comunicação didática.” (2001,p.15).

Tal esforço é o ponto inicial que é preenchido por métodos, técnicas, ideologias e interesses. Ele passa por um processo dialógico, que envolve emissão e recepção, ensinar e aprender, considerando o educando um sujeito ativo no processo. Segundo a autora, “o ensinar transforma-se em incentivar, instigar, provocar, talvez desafiar. Na verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo” (p.19)

No caso de Cerqueira, percebe-se claramente tal esforço mencionado por Amélia, a vontade de ensinar algo a alguém. Não só na atividade docente, mas nos escritos, produção acadêmica, revisão da formação. Seus textos envolviam esforço intelectual e esforço pedagógico. E de ensinar no sentido de desafiar. No caso, de

instigar a polícia a repensar seu fazer policial a partir de uma nova conduta condizente com um Estado democrático de direito. Acerca de tal experiência e seus conflitos, o coronel possui uma fala sintomática:

Não tinha dúvida de que as diretrizes políticas e o novo contexto democrático estavam exigindo uma nova polícia, um novo policial e uma nova concepção de ordem pública que fugisse dos parâmetros, até então adotados, da doutrina de segurança nacional. Tinha certeza de que havia de uma necessidade de uma nova formulação filosófica, organizacional e operacional para a polícia brasileira, acreditando que aquele momento democrático era uma importante oportunidade para tal empreendimento (como me enganei!). (2001, p.169)

Eni Orlandi, em “a linguagem e seu funcionamento”, entende que o discurso pedagógico possui uma circularidade que serve para manter o próprio discurso e a instituição que o emite: a escola enquanto meio de controle dos corpos. Este discurso circular é propagado por um professor enquanto cientista, detentor do conhecimento e não um mediador em relação a um aluno que supostamente não sabe e está na escola para aprender. Assim ocorre o processo denominado pela autora de inculcação, em que nesta relação aluno-professor uma informação supostamente despida de ideologia é direcionada, em que na realidade a ideologia é que o preenche.

Assim, a forma de inculcação do discurso pedagógico seria pelo viés autoritário legitimado pelo sistema educacional. Seria a partir daí que existiria a tensão entre a paráfrase (discurso pedagógico autoritário) e a polissemia (discurso pedagógico polêmico). Enquanto a paráfrase é “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (2009, p.27), a polissemia “é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (idem). Assim se forma tal conflito, “tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia”.

Como romper a circularidade? Orlandi interpreta que o caminho é pela predominância do discurso polêmico. Isso parte pelo questionamento dos princípios do discurso autoritário, do jogo de veicular ideologia camuflada de informação “neutra”, de sua construção histórico-social, de vê-la não como algo dado, mas construído. Se pelo aluno isso pressupõe valorizar sua capacidade de discordância, de ser crítico ao que lhe é mostrado, por parte do professor:

uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar vago um



espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. (p.32)

Com as devidas proporções, acredito ser um referencial teórico válido para o objeto estudado. Sendo uma esfera de ensino dentro de uma lógica militarizada e sendo o braço mais explícito do Estado no que tange a repressão e o controle dos corpos, a ideia de discurso autoritário na formação policial possui sentido.

Ao mesmo tempo, o discurso polêmico proposto por Cerqueira também se justifica por seu caráter de produção do próprio material e de questionar a lógica anterior, sua construção e a que interesses serviam, ou seja, o de romper com o discurso autoritário. Também ganha sentido ao se pensar que o ex comandante buscava um relação professor-aluno em que este fosse escutado, é o “deixar vago um espaço para o outro”.

Esta tensão entre paráfrase e polissemia foi a tônica dos comandos do coronel. As resistências foram tantas que, como se vê nos dias atuais, suas diretrizes por uma polícia comunitária, preventiva e que respeitasse os Direitos Humanos fracassaram, como sua fala demonstra.

Considerações finais

No livro “sonho de uma polícia cidadã”, projeto que reuniu entrevistas de pessoas que trabalharam com Cerqueira, muitos dos relatos apontam para um coronel visionário, “à frente do seu tempo”. Creio, entretanto, que Cerqueira era um sujeito exatamente do seu tempo, alguém que em um período de vislumbre da democracia sonhou com uma polícia democrática, que atendesse a uma nova demanda da conjuntura.

Isso não significa que ele não possa ser considerado um personagem revolucionário dentro da corporação. E muito desse caráter revolucionário vem, ao meu ver, do valor atribuído à educação enquanto potência transformadora. Este é um reconhecimento dado pelo coronel ao longo da sua vida, desde a infância pobre e o estudo como meio de mobilidade social, passando pela sua formação e a educação como forma de questionamento das diretrizes até o comando e a busca da transformação da polícia por novos procedimentos, como a abertura ao meio acadêmico, revisão do currículo e construção da biblioteca.

Em diferentes momentos, a educação fora a estratégia, a escolha para a criação de espaços em que ele pudesse se mover e atuar. É a partir desse recorte, com contribuição da corrente micro-histórica e em articulação com estudos no campo do discurso pedagógico, a partir do aprofundamento das fontes escritas (acervo do coronel Cerqueira no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro) e orais (entrevistas com policiais que trabalharam com Cerqueira) que se pretende revelar pistas deste trabalho em desenvolvimento de Cerqueira enquanto um educador da polícia.

Bibliografia

AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Org.). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. **O futuro de uma ilusão**: o sonho de uma nova polícia. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2001

CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

LEAL, Ana Beatriz; PEREIRA, Íbis Silva; MUNTEAL FILHO, Oswaldo. **Sonho de uma polícia cidadã**: Coronel Carlos Magno Nazareth Cerqueira. Rio de Janeiro: NIBRAHC, 2010

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2009.

PEREIRA, Ibis Silva. **A trajetória de Carlos Magno Nazareth Cerqueira, secretário de polícia militar dos governos Leonel Brizola**. Dissertação (mestrado em História). Programa de pós-graduação em História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL COUTINHO: 183 ANOS CONSTRUINDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Marisa Cardoso De Luca Fonseca¹

Tulio Augusto Carvalhaes Fonseca²

Flávia Monteiro de Barros Araújo³

Resumo

O Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) ocupa um importante lugar na história da formação de professores no Brasil, pois foi a primeira Escola Normal criada na América Latina. O IEPIC oferece o Ensino Fundamental – Anos Finais e dedica seu Ensino Médio a formar exclusivamente novos professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Este estudo tem em seu percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objetivo, resgatar a historiografia do IEPIC e da formação de professores. O IEPIC foi instituído como Escola Normal, através do Ato n.º 10 de 1º de abril de 1835, da Assembléia Legislativa da Província do Rio de Janeiro, sancionada em 04 de abril de 1835. Em 1847, a primeira Escola Normal foi absorvida pelo Liceu Provincial, porém em 29 de junho de 1862, o Imperador D. Pedro II não só restabeleceu a Escola Normal como também permitiu a matrícula para o sexo feminino. Seguindo o curso da história, o IEPIC passou por muitas transformações, porém o Curso Normal resiste e se mantém formando professores, construindo sua história. No ano de 2018 essa escola, completou 183 anos de existência e ainda continua priorizando a formação de professores, buscando acompanhar as transformações da sociedade, mas de certa forma preservando as suas tradições de formação. O IEPIC, conta com um núcleo de memória que é responsável por guardar arquivos documentais, mobiliários, fotos e outros objetos que contam a história dessa escola que tem por tradição a formação inicial de professores. O Curso Normal, no IEPIC, procura manter sua formação de maneira renovada, participativa, organizada e coerente com seus princípios, promovendo ações que buscam garantir a ampliação do conhecimento de seus alunos, promovendo troca de saberes com os sujeitos envolvidos na formação dos futuros professores.

Palavras chave: História; Formação de Professores; Curso Normal.

Introdução

Ao longo da história da educação no Brasil, o Curso Normal, em nível médio, formou gerações de professores, exercendo ainda esse papel em diversas unidades da federação. O presente trabalho busca resgatar a historiografia do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), localizado no município de Niterói / RJ.

¹ Mestranda em Educação/UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF

marisadelucaprofessora@gmail.com

² Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade- UERJ/FFP – Professor SEEDU/RJ

tulioaugusto.prof@gmail.com

³ Professora/PPG-Educação - UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF - fmbaraujo@hotmail.com

O IEPIC foi a primeira Escola Normal da América Latina e esse fato traz para esse espaço um sentimento de orgulho e compromisso com a formação de professores.

Fagundes (2015) destaca, como características do Curso Normal a formação humana, qualidade das relações construídas e as transformações dos sujeitos.

A memória e a História fazem-se presente no cotidiano do IEPIC, sendo um fato importante na constituição desta escola. A cada aniversário, a escola relembra suas tradições e busca em sua memória inspiração para a formação de professores, que respeita o seu passado, atua no presente e busca construir bases para o futuro. Segundo Barros (2009)

Para além dessa questão primordial que relaciona “memória”, “espaço” e “tempo” – e já empreendendo uma aproximação em relação aos demais aspectos que situam a Memória diante de suas interações e de seus contrastes em relação à História – devemos ainda pensar tanto na importância da Memória Individual enquanto material para a História (caso da História Oral), como no inquestionável valor da Memória Coletiva nesse mesmo sentido (o Patrimônio Histórico como fonte, e também os inúmeros “lugares de memória”). A apropriação da memória não só como fonte, mas também como objeto de estudo para a historiografia. (BARROS, 2009, p. 37)

Villela (1992) afirma que a história da Escola Normal está intimamente ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Com a ideia de instrução da população, surge então a necessidade da formação do professor, no final do século XVIII. Como precursora dos primeiros movimentos de políticas públicas na formação de professores, a Escola Normal destinava-se a habilitar as pessoas para o magistério da Instrução Primária, e para os professores existentes que não tivessem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino Mútuo, o currículo consistia basicamente em ler e escrever pelo método lancasteriano ou ensino mútuo⁴, as quatro operações, língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã em conformidade da Lei de 15 de outubro de 1827 (art. 5º):

⁴ Proposto pelos Ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. O método supunha regras determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos. O mestre sentava-se em uma cadeira alta, e supervisionada toda aula, em especial os monitores. Buscava-se o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento e apoiava-se o processo de aprendizagem na memorização. Esse método priorizava o discurso com aulas essencialmente orais. (SAVIANI, 2013, p. 128)



Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte: Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (BRASIL, 1827)

A Escola Normal foi instituída através do Ato n.º 10 de 1º de abril de 1835, da Assembléia Legislativa da Província do Rio de Janeiro, sancionada em 04 de abril de 1835 (no mesmo ano em que a Vila Real da Praia Grande foi elevada à categoria de cidade com a denominação de Nictheroy, passando a ser a capital da Província do Rio de Janeiro) pelo Presidente da Província Joaquim José Rodrigues Torres, depois Visconde de Itaboraí. Seu sucessor interino, Paulino José Soares de Souza (depois Visconde do Uruguai) nomeou a 27 de junho o primeiro diretor, o Tenente Coronel José da Costa Azevedo, que permaneceu no cargo por vinte e cinco anos, até 1860:

Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembleia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte: Art. 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. (BRASIL, 1835)

Ao ser inaugurada a Escola Normal teve 21 alunos matriculados e o primeiro aluno foi o mineiro José de Souza Lima, nascido na cidade de Campanha. Depois de formado passou a residir no município de Angra dos Reis / RJ.

Em 1847, a primeira Escola Normal foi absorvida pelo Liceu Provincial, porém em 29 de junho de 1862, com sede na Rua da Princesa (atualmente Rua Visconde de Sepetiba), o Imperador D. Pedro II não só restabeleceu a Escola Normal como também permitiu a matrícula para o sexo feminino, formando em 1866, Joaquina Maria Rosa dos Santos, filha do ator João Caetano dos Santos, a primeira professora primária fluminense.

Figura 1: Formandos da Escola Normal de 1904



Escola Normal de Nitheroy – 1904⁵

Com a Lei nº 2.146/1954, o Liceu Nilo Peçanha foi desligado do Instituto do Estado do Rio de Janeiro e a Escola de Professores passa a ser denominada de Instituto de Educação de Niterói (IEN), sendo transferida para uma nova sede na Travessa Manoel Continentino, 32 – São Domingos – Niterói/RJ, onde ainda encontra-se situada, com a denominação atual de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC).

Figura 2: Bloco:B - IEPIC



Bloco que abrigava o IEN e o Grupo Escolar Getúlio Vargas -1954; atualmente é o Bloco B do IEPIC⁶

⁵ Fonte: <http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>

⁶ Fonte: <http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>

O Decreto nº 11.913 de 26 de julho de 1965 institui nova denominação ao Instituto de Educação de Niterói, que em homenagem a uma ilustre figura do magistério do Estado do Rio de Janeiro e passa a chamá-lo de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho⁷ (IEPIC), que perdura até a atualidade. O IEPIC dedica seu Ensino Médio a formar exclusivamente novos professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Ismael de Lima Coutinho foi Professor e filósofo de renome internacional, nasceu em Santo Antônio de Pádua (RJ) a 12 de maio de 1900 e faleceu em João da Boa Vista (SP), em 24 de Julho de 1965. Era filho de José Coutinho de Carvalho e Amélia Mascarenhas de Lima Coutinho. O Professor Ismael Coutinho estudou no Seminário São José, onde completou o estudo de humanidades. Iniciou a carreira de professor em Pádua. Foi professor titular de português e literatura no Liceu Nilo Peçanha de Niterói (criado em 1931). Lecionou grego, latim e gramática histórica na Escola Normal de Niterói (hoje Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho). Ele assumiu em 1941 as funções de chefe de Gabinete (Secretário de Governo) do Prefeito Brandão Júnior, e foi chamado a substituí-lo em fevereiro de 1945. De 1947 a 1949, no governo de Edmundo Macedo Soares e Silva, foi Secretário Estadual de Educação. Pertenceu à Academia Fluminense de Letras e à Academia Brasileira de Filologia.

Figura 3: Professor Ismael Coutinho



Professor Ismael de Lima Coutinho (terno escuro)⁸

⁷ Disponível em <<http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>>

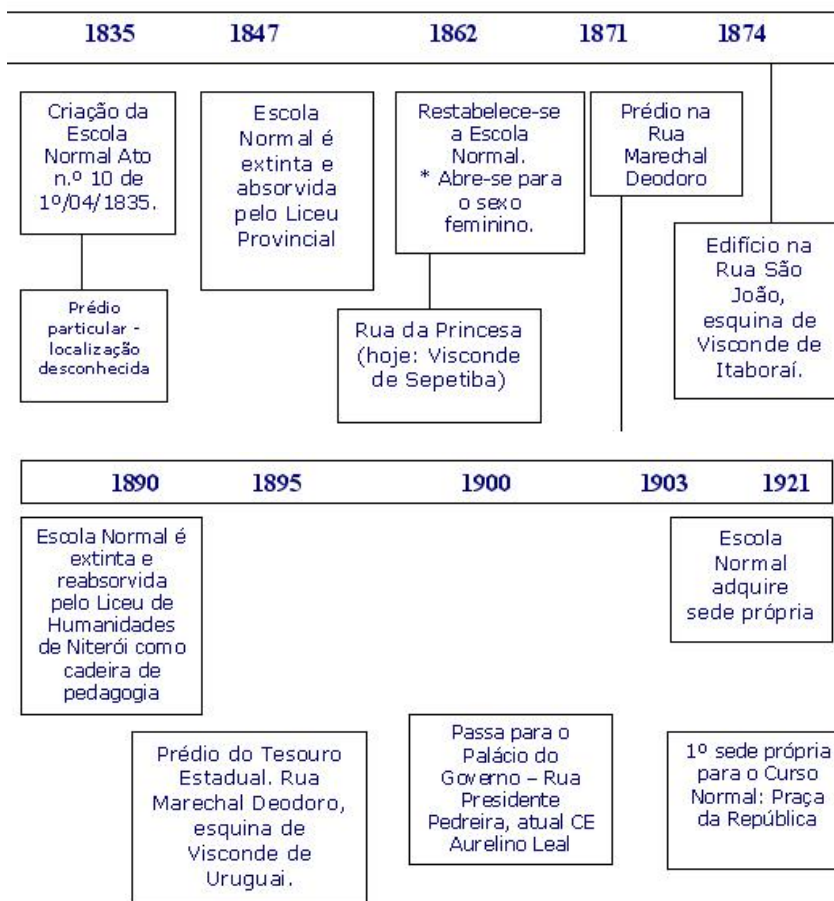
⁸ Fonte: <http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>

A Escola Normal passou por várias transformações desde a sua criação. Transformações físicas, políticas e ideológicas, no entanto o resgate dessa história proporciona entender a configuração da formação do professor. Em 10 de agosto de 1978, com o Decreto nº 2.027, o IEPIC absorveu a Escola Estadual Getúlio Vargas (antigo Grupo Escolar), a Escola Estadual de Ensino Supletivo Getúlio Vargas e o Jardim de Infância Maria Guilhermina e dessa forma tornou-se uma única unidade escolar, que atende e integra as etapas de ensino contempladas pelas outras unidades escolares que dividiam o mesmo espaço escolar.

A figura a seguir, auxilia a compreensão de como a Escola Normal se organizou ao longo da história em toda sua trajetória.

Figura 4: Linha do Tempo

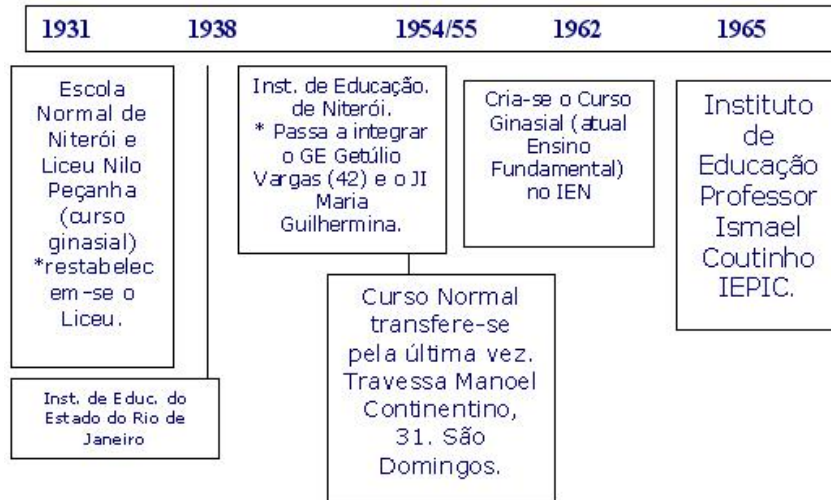
ALGUNS MARCOS E SEDES





V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE



1935 – Centenário da Escola Normal



2018 – 183 anos da Escola Normal

O IEPIC implantou um núcleo de memória responsável por guardar arquivos documentais, mobiliários, fotos e outros objetos que contam a história dessa escola, que tem por tradição a formação inicial de professores.

Atualmente, o IEPIC oferece Ensino Fundamental - EF (anos finais) – 139 alunos, Correção de Fluxo / EF – 56 alunos e Ensino Médio (sendo este exclusivo para a formação de professores - Curso Normal) – 303 alunos.¹⁰ A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi extinta no IEPIC, em julho de 2018, por

⁹ Fonte: <http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>

Obs: Correção no quadro – o número atual do endereço do IEPIC é nº: 32

¹⁰ Dados fornecidos em março/2018 pela Secretária Escolar do IEPIC, Sr^a Cássia Telles

ordem da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

Ressalta-se que a formação de professores, em nível médio é garantida pela LDB 9394/96, em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

Portanto, seguindo o curso da história, o IEPIC passou por muitas transformações, porém o Curso Normal resiste e se mantém formando professores. No ano de 2018, essa escola completou 183 anos de existência, buscando acompanhar as transformações da sociedade, mas de certa forma preservando as suas tradições de formação.

Figura 5: IEPIC



Vista aérea do IEPIC - 2009¹¹

¹¹ Fonte: Dissertação Osvaldo Augusto de Oliveira
<<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/.../CPDOC2009OsvaldoAugustodeOliveira.pdf>>.

Figura 6: Sala de aula – Curso Normal - IEPIC



Sala ambientalizada – “Cantinhos: quatro áreas do conhecimento” – Turma3001 – 2017¹²

Figura 7: Formandos do Curso Normal - IEPIC de 2017



Formatura dos Normalistas – Turma 3001 - 2017¹³

¹² Arquivo pessoal

¹³ Arquivo pessoal

Uma das evidências nas memórias do IEPIC é o desfile cívico de sete de setembro na Avenida Ernani do Amaral Peixoto, esta avenida é a mais conhecida da cidade de Niterói / RJ, portanto neste ano, as/os normalistas fizeram um protesto contra os cortes feitos pelo governo federal (ilegítimo) na educação, por vinte anos de congelamentos em investimentos e uma das graves consequências foi o incêndio de grandes proporções no Museu Nacional de História Natural, localizado na Quinta da Boa Vista – São Cristóvão / RJ.

Figura 8: Desfile Cívico - 1956



Normalistas do IEN no Desfile de Sete de Setembro de 1956 - Avenida Ernani do Amaral Peixoto – Niterói/RJ¹⁴

Figura 9: Desfile Cívico - 2012



Normalistas do IEPIC no Desfile de Sete de Setembro de 2012 - Avenida Ernani do Amaral Peixoto – Niterói/RJ, mantendo a tradição.¹⁵

¹⁴Fonte: <http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>

¹⁵ Arquivo pessoal da Diretora Geral Renata Azevedo (foto do facebook)

Figura 10: Desfile Cívico - 2018



Normalistas do IEPIC no Desfile de Sete de Setembro de 2018 - Avenida Ernani do Amaral Peixoto – Niterói/RJ¹⁶

Figura 11: Desfile Cívico - 2018



Normalistas do IEPIC no Desfile de Sete de Setembro de 2018 - Avenida Ernani do Amaral Peixoto – Niterói/RJ¹⁷

¹⁶ Foto disponível no arquivo eletrônico da escola.

¹⁷ Foto disponível no arquivo eletrônico da escola.

O protesto no desfile de sete de setembro, além do movimento de ocupação que ocorreu no ano de 2016, em consonância com a greve dos professores e profissionais da educação lotados nas escolas vinculadas à SEEDUC/RJ, demonstra que a formação de professores deve garantir a formação política do futuro educador e que devemos lutar para termos uma educação comprometida com a sociedade, garantindo dessa forma os direitos para a educação.

O Curso Normal do IEPIC, além das suas memórias e tradições, procura manter sua formação de maneira renovada, participativa, organizada e coerente com seus princípios, promovendo ações que buscam garantir a ampliação do conhecimento de seus alunos, promovendo troca de saberes com os sujeitos envolvidos na formação dos futuros professores.

Este estudo tem por objetivo, resgatar a história da formação de professores, destacando a trajetória do IEPIC, como o primeiro espaço formativo na América Latina. Como também destacar a construção histórica da formação dos professores no Brasil, através da Escola Normal, desde 1835.

Essa pesquisa está sendo realizada no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), localizado no município de Niterói / RJ. Esta escola está vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Metodologia

Este estudo adota em seu percurso metodológico, a pesquisa qualitativa que, como observa Figueiredo (2004), “surge para atender fenômenos voltados para a percepção, à intuição e a subjetividade e está direcionada para a investigação dos significados das relações humanas” (FIGUEIREDO, 2004, p. 106).

A pesquisa bibliográfica, para Gil (1989), é efetuada a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo “ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 1989, p. 50)”. O material bibliográfico é de suma importância para a o desenvolvimento do trabalho.

Outro percurso metodológico que abordamos neste trabalho é a análise documental, pois os documentos proporcionam ao pesquisador acesso às fontes de

informações e de dados, que colaboram com a possibilidade de concretização dos objetivos propostos. Sobre a pesquisa documental, Gil (1989), afirma que ela assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, porém “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa [...] incluem-se cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. (GIL, 1989, p. 51)”.

Resultados e Discussões

Os resultados em análise buscam revelar as memórias e o resgate historiográfico da Escola Normal no Brasil, bem como as percepções sobre o objeto em questão podem contribuir para ações futuras no sentido de aprimoramento da qualidade do trabalho docente, colaborando para valorização do magistério, melhoria na educação e na formação de professores, principalmente no Curso Normal, em nível médio.

Considerações Finais

A realização deste estudo busca resgatar a história da formação de professores no IEPIC, pois esta escola foi o nascedouro da formação docente na América Latina, representada pela Escola Normal da província do Rio de Janeiro.

A formação de professores, no Curso Normal em nível médio, persiste através do tempo, garantindo ainda seu espaço. Tanto os alunos quanto os professores desse curso preocupam-se com a qualidade na formação, pois esta escola é um espaço de educação que busca colaborar com a formação docente.

Não podemos deixar de acreditar e de buscar desenvolver uma educação voltada para a libertação do sujeito, e uma formação de professores que fomente a reflexão sobre a prática, a pesquisa e a preparação cultural e intelectual do docente.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço**. Revista MOUSEION, Canoas/RS. vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. Disponível em < https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29 set. 2018.

DE LUCA, Marisa Cardoso. **O Curso Normal em nível médio como espaço de formação inicial do professor: processos de construção da identidade docente e experiências formativas**. Texto de Qualificação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói / RJ, 2018.

FAGUNDES, Josiane Lara. **O trabalho pedagógico e as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal – 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria / RS, 2015.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de (Org.). **Método e Metodologia na Pesquisa Científica**. São Caetano do Sul/SP: Difusão Editora, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. Ed., São Paulo: Atlas, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas / SP: Autores Associados, 2013.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

AS DEMANDAS POR INSTRUÇÃO EM ITABORAÍ/RJ NO FINAL DO SÉCULO XIX (1890-1898)

Regina Coeli Alcantara Silva¹

Resumo: Este estudo analisa o processo de ampliação e estabelecimento da escolarização, referente ao ensino público primário, em Itaboraí–RJ, no período da primeira década da Primeira República. A periodização adotada tem como objetivo averiguar como a rede estava se constituindo, buscando reconstruir o percurso de instituição do ensino sistemático e graduado, além de refletir sobre as demandas por instrução na cidade, nos primeiros anos do “Novo” Regime. Busca-se compreender como ocorreu esse desenvolvimento e como estava sendo engendrada uma possível rede de instrução na localidade. A natureza desta pesquisa é histórica, de base documental, pelo viés da micro-história e acompanhada de um levantamento estatístico. A micro-história será utilizada como um recurso metodológico que ajudará na distinção das complexidades sociais que estudos mais gerais comumente ignoram, reduzindo a escala de observação na qual toma o particular como ponto de partida, ao fazer uso de vasto material documental. Para reconstituir esse processo de escolarização estabeleceu-se um diálogo entre as seguintes fontes: os Relatórios dos Diretores da Instrução Pública; Mensagens dos Presidentes de Estado; Censos do IBGE; e notícias, artigos e chamadas que fazem parte do jornal local “O Itaborahyense”, existente à época e que, até então, pouco foi usado em demais pesquisas. Esta investigação aponta a **possibilidade de** tornar compreensíveis questões sobre a escolarização - cujos dados estavam retidos nos arquivos - e mostrar como se delineava a constituição de uma rede de escolas, naquele município, no final dos Oitocentos.

Palavras-chave: História da Educação; Itaboraí; Primeira República

Nos anos iniciais da Primeira República, “o Brasil era uma sociedade agrária e a maioria absoluta da população vivia e trabalhava no campo, ocupando-se de tarefas que não requeriam o domínio das letras” (GOMES, 2002, p. 392), o que influenciava as práticas sociais e culturais. Porém, a historiografia da educação assinala um silenciamento que há em relação aos processos educacionais dos períodos colonial e imperial, nos quais “esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana.” O que se queria era “realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824.” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 37).

Nas primeiras décadas republicanas, a expansão da escola primária se configurou como “um instrumento importante para os projetos republicanos em

¹ Pedagoga da Fundação Municipal de Educação de Niterói e Mestranda do Programa de PPGE/UFF. Pesquisa em andamento, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Alessandra Schueler. E-mail para contato: reginacoelipedagoga@gmail.com.



disputa.” (SCHUELER, 2010, p. 536). Havia o interesse de introduzir “o povo à nação republicana” e, para realizar esse objetivo, viam a educação e a instrução primária “como uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo império e pelo trabalho escravo.” (FARIA FILHO, 2015, p. 34).

A partir desses pressupostos, podemos observar como estava se configurando a educação, nos anos iniciais da Primeira República. Para ilustrar como estava a condição da educação, no Rio de Janeiro, considere o quadro abaixo:

Tabela 1: Conjuntura do ensino primário do Estado do Rio de Janeiro nos anos iniciais da Primeira República (1890–1898)

ANOS	Número de escolas			
	Públicas	Subvencionadas	Matrícula	Frequência
1890	857	214	35.374	23.582
1891	626	207	31.501	20.171
1892	644	-----	26.545	17.472
1893	627	-----	25.758	17.172
1894	767	-----	26.327	17.511
1895	805	-----	27.105	18.070
1896	762	-----	27.105	18.070
1897	778	-----	28.653	18.693
1898	740	-----	26.125	15.754

FONTE: APERJ–Relatórios dos Diretores da Instrução Pública (1896, 1897 e 1898)

É possível perceber as investidas, por meio do Estado, em “levar o progresso e a civilização à população por meio da instrução, considerando o total de escolas primárias no estado” (PEREIRA, 2015, p.86). Efetivamente, nos anos que se seguem, há um crescimento em relação ao quantitativo de escolas no Estado. Porém, os números de matriculados e de frequência se mostravam insuficientes; como exemplo, nos restringiremos aos dados do Rio de Janeiro, em 1890. Havia um total de 857 escolas isoladas de instrução primária pública e 214 subvencionadas, com matrícula de 35.374 alunos, de ambos os sexos, e com frequência de 23.582 alunos. Para uma população de 876.884 habitantes (CENSO, 1890, p.121), a proporção de alunos em relação à população era de 4,03%. A maioria da população se encontrava distante das salas de aula.

Observa-se que, após 1892, não se obtém a numeração de escolas isoladas pelo fato de terem sido canceladas, segundo a deliberação de 03 de fevereiro de



1892, as subvenções às escolas particulares. Também se nota que houve uma elevação do número de escolas até o ano de 1895; contudo, após esse período, a quantidade tendeu a diminuir. Isso provavelmente aconteceu porque, entre 1890 e 1903, houve uma grave crise econômica e fiscal no Estado do Rio de Janeiro, que instaurou o fechamento de escolas primárias por motivos diversos, como insuficiência de frequência, falta de professores ou falta de casas escolas. A autorização para suspenderem ou fecharem escolas era explicitado no artigo 17 do Regulamento de 20 de março de 1893 (SCHUELER, 2010, p. 541).

No ano de 1892, segundo o presidente do Estado, José Thomáz de Porciuncula, a “instrução publica achava-se por tal forma decadente, tão abaixo do gráo de civilização dos fluminenses, [...] que seriamente compromettia o aproveitamento intellectual da nova geração e, apesar das modificações realizadas... exige prompta e radical reforma”², o que, prontamente, foi realizado no ano seguinte.³

No Rio de Janeiro, a primeira reforma educacional, realizada à inauguração da República, ocorreu com a Lei n. 41, de 28 de janeiro de 1893. Nela, ficou estabelecido que cada distrito municipal deveria ter escolas para ambos os sexos, mas separadas por gênero, podendo ser urbanas ou rurais; determinava, ainda, a compra de prédios que fossem mais saudáveis e higiênicos; que as escolas deveriam funcionar em condições salubres à higiene pedagógica e à comodidade de uma família regular (art. 64); também deveriam ser distribuídas, regularmente, pelas localidades. É observada, nesse período, a “existência de um único modelo escolar no estado, denominada de escola isolada ou unidocente, urbana ou rural” (PEREIRA, 2015, p. 85).

Em mensagem, naquele mesmo ano, o presidente Castrioto faz uma reclamação e diz que “há muito o que fazer quanto à instrução primária; suas condições eram deploráveis; não existia methodo de ensino, nem casas próprias para escolas...”.⁴ Segundo essa situação, os higienistas criticavam as “péssimas condições das moradias e demais prédios para a saúde da população em geral” e, sobretudo,

² RIO DE JANEIRO (ESTADO). Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro pelo presidente, Dr. José Thomaz da Porciúncula, em 1 de agosto de 1892. p. 17.

³ Foi escolhido por manter a escrita original dos documentos de época.

⁴ RIO DE JANEIRO (ESTADO). Ata da sessão solene de Instalação em 01 de agosto de 1893, pela presidência do Sr. Castrioto. p. 6.



“o mal causado às crianças pelas péssimas condições escolares” (FARIA FILHO, 2000, p. 147).

Devido às necessidades que surgiram, no ano seguinte, em mensagem, o presidente da província fala das obras, cuja necessidade de realização era de caráter de urgência. Denuncia não possuir “casas escolares em condições de bem receberem os alunos, nem de oferecerem as mais vulgares comodidades aos professores”. Para Itaboraí, o mesmo relatório diz que tinha havido um conserto numa escola, em Porto das Caixas, mas não identifica se foi na escola masculina ou na feminina.⁵

Para sanar esse problema, foi criada uma lei, de n. 99 de 4 de outubro de 1894, que concedia meios para que fossem construídos “prédios apropriados ao funcionamento de escolas primárias”, o que demonstrava estar sendo delineado, conforme mensagem de 1895, emitida pelo presidente da província, ao dizer que se achavam “organizados os projectos [...], com as precisas condições pedagógicas e higienicas”.⁶ Para o município de Itaboraí, no período entre 1896 e 1898, os relatórios dos diretores da instrução pública mostram que ocorreu um impulso em relação à criação de escolas primárias. Ao final do Império, existiam 19 escolas; contudo, chegou-se ao final da última década do século XIX com um total de 23 casas escolares em funcionamento.

Tabela 2: Ensino primário público em Itaboraí

Ano	Nº de escolas	Escolas em Funcionamento	Matrícula			Frequência		
			M	F	Total	M	F	T
1896	25	23	621	268	889	414	178	592
1897	25	23	701	262	963	462	173	635
1898	-	23	642	206	848	334	125	459

Fontes: Relatórios dos diretores da instrução pública (1896, 1897, 1898).

No município, em 1898, havia 23 escolas isoladas de instrução primária pública, distribuídas em 14 para o sexo masculino e 9 para o sexo feminino, com matrícula de 848 alunos, de ambos os sexos, e com frequência de 459 discentes. Existia uma população em idade escolar de 4.377 habitantes, o que nos indica que a

⁵ RIO DE JANEIRO (ESTADO). Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro pelo presidente Dr. José Thomaz da Porciúncula em 1 de agosto de 1894. p. 23 e 19.

⁶ RIO DE JANEIRO (ESTADO). Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro pelo presidente Dr. Joaquim Mauricio de Abreu em 15 de setembro de 1895. p. 7 e 16.



proporção de estudantes que estavam matriculados era de 19,36%, ou seja, um número consideravelmente baixo; ademais, se nos ativermos à quantidade da frequência, esse quantitativo é menor ainda, com 10,5% dos possíveis aprendentes frequentando uma escola. Esse acontecimento vem ao encontro do que Joaquim Maurício de Abreu, presidente do Estado, já indicava em sua mensagem do ano de 1896, na qual diz que, na maioria das escolas, “é ministrado o ensino elementar, não ultrapassando de dous annos a freqüência de grande número de alunos que nesse tempo adquirem apenas as noções rudimentares proporcionaes à sua condição e futuro destino social”.⁷ Assim, o ensino elementar tinha o sentido de que nada mais poderia ser retirado do processo de instrução (FARIA FILHO, 2000, p.138).

Ao final da década, a diferença ficou ainda mais acentuada, havendo uma queda nos números. A desigualdade entre os gêneros prosseguia, pois havia, em 1898, 642 meninos matriculados, em detrimento de 206 meninas. Em relação tanto à matrícula quanto à frequência, o quadro se agravou, se compararmos os índices entre 1897 e 1898: de 701 meninos, no primeiro ano, chegamos a 642, no ano seguinte; e em relação às meninas, das 262, no ano anterior, ficamos com 206. Essa situação dá clareza em relação às crianças fora da escola: a maioria não tinha acesso e as que possuíam, por muitas vezes, abandonavam a instituição, sem ter uma frequência regularizada. Nos relatórios, por diversas vezes, é demonstrada a situação de as crianças precisarem ajudar seus pais no trabalho diário.

Em relação à listagem das escolas, o que pode ser observado é que a distribuição era realizada permeando todo o território. Entretanto, geralmente, ficavam localizadas onde havia uma concentração maior de pessoas, principalmente aquelas localizadas no 1º distrito, onde se encontrava a maior população da cidade, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3: Escolas públicas estaduais em Itaboraí (1896)

Nº	S	Distrito	Localidade	Professores	categoria
1	M	1º Cidade	Cidade	Izabel Marques de Freitas	Efetivo
2	F	1º Cidade	Cidade	Paulina Rosa da Cunha Porto	Efetivo
3	F	1º Cidade	Venda das Pedras	Cacilda A. Loureiro Cid	Efetivo

⁷ RIO DE JANEIRO (ESTADO). Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro pelo presidente Dr. Joaquim Maurício de Abreu em 15 de setembro de 1896. p. 10.



4	M	1º Cidade	Itapacorá	Eponina Amélia dos Santos	Efetivo
5	M	1º Cidade	Cabussú	Joaquim Gomes Pimentel	Efetivo
---	F	1º Cidade	Cabussú	Almerinda Alves Branco	Provisório
6	M	1º Cidade	Cassoritiba	João Antonio Leal	Efetivo
7	F	1º Cidade	Pilões	Regina Coeli de Araujo	Efetivo
8	M	1º Cidade	Pachecos	Maria Roza Garcia	Efetivo
9	M	1º Cidade	Duques	Joaquim Pereira de Moraes	Efetivo
10	M	1º Cidade	Pinhão	Alfredo Vieira da Rocha	Provisório
11	F	1º Cidade	Tanguá	Julia Pereira de Mariz	Efetivo
12	F	1º Cidade	Ipitangas	Carlota Lopes de Figueiredo	Efetivo
13	M	1º Cidade	Posse dos Coutinhos	Claudina Custodia Ribeiro Baptista	Efetivo
---	M	1º Cidade	Calundú	Amanda de Araújo	Efetivo
---	M	1º Cidade	Mutuapira	Sergio Joaquim da Costa	Efetivo
14	M	2º P. das Caixas	Sede	Luiza Ferreira Lemos	Efetivo
15	F	2º P. das Caixas	Sede	Ernestina F. de Azambuja Fonseca	Efetivo
Nº	S	Distrito	Localidade	Professores	categoria
16	M	3º Villa Nova	Villa Nova	José Martiniano da Veiga Nóbrega	Efetivo
17	F	3º Villa Nova	Villa Nova	Adelaide de Araújo Cid	Efetivo
18	M	3º Villa Nova	Aldeia Velha	Joaquim Vieira da Rocha	Efetivo
19	F	3º Villa Nova	Aldeia Velha	Leonor Gonçalves da Rocha	Provisório
21	M	4º S. Ant. de Sá	Campo da Gramma	-----	-----

FONTE: Relatório do Diretor da Instrução do Rio de Janeiro (1896)⁸

No município de Itaboraí, é possível notar o movimento do ensino primário sendo interiorizado pela cidade, por intermédio da existência de 23 escolas em funcionamento - sendo 14 escolas para meninos e 9 para meninas - em que apenas uma (01) se encontrava vaga, em Santo Antônio de Sá.

Em 1897, no Estado, havia 868 escolas públicas primárias, estando em funcionamento 778 e, ainda por instalar, o quantitativo de 90 unidades. Durante o ano, foram extintas 29 escolas por todo o Estado, o motivo era a baixa frequência dos alunos matriculados. Porém, nenhuma delas se encontrava em Itaboraí.⁹ No Relatório do Diretor da Instrução, o quantitativo de escolas se encontrava da seguinte forma:

Tabela 4: Quadro das escolas públicas estaduais em Itaboraí (1897)

Nº	S	Distrito	Localidade	Professores	categoria
1	M	1º Cidade	Cidade	Israel Marques de Freitas	Efetivo
2	F	1º Cidade	Cidade	Paulina Rosa da Cunha Porto	Efetivo

⁸ APERJ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado do RJ, 1896. p. 40, no qual consta um total de 23 escolas.

⁹ APERJ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, A. M. Alberto de Oliveira, apresentado ao Exm. Sr. Dr. Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda, Secretário de Interior e Justiça. Rio de Janeiro – 1897. Rio de Janeiro: Typ. Do jornal do Commercio, de Rodrigues e Comp., 1897.



3	F	1º Cidade	Venda das Pedras	Cacilda A. Loureiro Cid	Efetivo
4	M	1º Cidade	Itapacorá	Eponina Amélia dos Santos	Efetivo
5	M	1º Cidade	Cabussú	Joaquim Gomes Pimentel	Efetivo
6	M	1º Cidade	Cassoritiba	João Antonio Leal	Efetivo
7	F	1º Cidade	Pilões	Regina Coeli de Araujo	Efetivo
8	M	1º Cidade	Pachecos	Maria Roza Garcia	Efetivo
9	M	1º Cidade	Duques	Joaquim Pereira de Moraes	Efetivo
10	M	1º Cidade	Pinhão	Alfredo Vieira da Rocha	Provisório
11	F	1º Cidade	Tanguá	Julia Pereira de Mariz	Efetivo
12	F	1º Cidade	Ipitangas	Carlota Lopes de Figueiredo	Efetivo
13	M	1º Cidade	Posse dos Coutinhos	Claudina Custodia Ribeiro Baptista	Efetivo
---	M	1º Cidade	Calundú	Amanda de Araújo	Efetivo
14	M	2º P. das Caixas	Sede	Luiza Ferreira de Lemos	Efetivo
15	F	2º P. das Caixas	Sede	Ernestina F. de Azambuja Fonseca	Efetivo
16	M	3º V. Nova	Villa Nova	José Martiniano da Veiga Nóbrega	Efetivo
17	F	3º V. Nova	Villa Nova	Adelaide de Araújo Cid	Efetivo
18	M	3º V. Nova	Aldeia Velha	Joaquim Vieira da Rocha	Efetivo
19	F	3º V. Nova	Aldeia Velha	Leonor Gonçalves da Rocha	Provisório
---	F	1º Cidade	Cabussú	Almerinda Alves Franco	Provisório
---	M	1º Cidade	Mutuapira	Sergio Joaquim da Costa	Efetivo
21	M	4º S. A. de Sá	Campo da Gramma	Umbelina Luiza de Miranda Pereira	Provisório

FONTE: APERJ-Relatório do Diretor da Instrução do Rio de Janeiro (1897)

Entretanto, foi anunciado no jornal local, “O Itaboraense”, que o Inspetor Geral da Instrução do distrito de Itaboraí, em uma de suas visitas às escolas públicas, condenou, por falta de “salubridade e outros requisitos”, a casa da escola do professor Israel Marques de Freitas, posto que fazia tempo “que se reconhecia a insalubridade d’esse prédio, por falta da precisa higyene; e tanto é assim que aquelle professor pouca ou nenhuma saúde gosa.”¹⁰ Esse acontecimento condiz com a fala do Presidente de Estado, José Thomaz da Porciúncula, que, desde 1894, denunciava a situação precária de diversas escolas. O artigo do jornal diz que o inspetor condenou a escola, mas por certo não a fechou, pois, no ano seguinte, a mesma continuara presente no relatório do diretor.

A necessidade de escolas, provavelmente, era maior do que as dificuldades encontradas para conviver no interior delas. A demanda por escolas, na cidade, se mostrava tão urgente que foi inaugurada uma escola noturna, pois “era uma das

¹⁰ INPECTOR Geral da Instrucção. *O Itaboraense*, Itaboraí, ano III, n. 123, domingo, 01 ago. 1897, p.1.

necessidades de que sofria esta cidade, e que em outras épocas tão relevantes serviços já nos prestou.”¹¹

Em 1897, foi realizada uma nova reforma educacional, no Estado, autorizada pela Lei nº 376, de 23 de dezembro, sendo regulamentada, posteriormente, por meio do Decreto nº 588, de 25 de janeiro de 1900. Sob esse decreto, foi regulamentado o número mínimo de alunos e o tempo do ensino, que deveria ser ajustado: as escolas rurais com frequência de 20 alunos teriam a duração de cinco aulas e as escolas urbanas teriam turno de seis horas e a média de 25 alunos matriculados. (SCHUELER, 2010, p. 540).

Tabela 5: Quadro das escolas públicas estaduais em Itaboraí: compreendendo localidades, professores e categorias (1898)

Nº	S	Distrito	Localidade	Professores	Categoria
1	M	1º Cidade	Cidade	Israel Marques de Freitas	Efetivo
2	F	1º Cidade	Cidade	Paulina Rosa da Cunha Porto	Efetivo
3	F	1º Cidade	Venda das Pedras	Cacilda A. Loureiro Cid	Efetivo
4	M	1º Cidade	Itapacorá	Eponina Amélia dos Santos	Efetivo
5	M	1º Cidade	Cabussú	Joaquim Gomes Pimentel	Efetivo
---	F	1º Cidade	Cabussú	Almerinda Alves Branco	Provisório
6	M	1º Cidade	Cassoritiba	João Antonio Leal	Efetivo
7	F	1º Cidade	Pilões	Regina Coeli de Araujo	Efetivo
8	M	1º Cidade	Pachecos	Maria Rosa Garcia	Efetivo
9	M	1º Cidade	Duques	Joaquim Pereira de Moraes	Efetivo
Nº	S	Distrito	Localidade	Professores	Categoria
10	M	1º Cidade	Pinhão	Alfredo Vieira da Rocha	Provisório
11	F	1º Cidade	Tanguá	Julia Pereira de Mariz	Efetivo
12	F	1º Cidade	Ipitangas	Carlota Lopes de Figueiredo	Efetivo
13	M	1º Cidade	Posse dos Coutinhos	Claudina Custodia Ribeiro Baptista	Efetivo
---	M	1º Cidade	Calundú	Amanda de Araújo	Efetivo
---	M	1º Cidade	Mutuapira	Sergio Joaquim da Costa	Efetivo
14	M	2º Porto das Caixas	Sede	Luiza Ferreira de Lemos	Efetivo
15	F	2º Porto das Caixas	Sede	Ernestina Francisca de Azambuja Fonseca	Efetivo
16	M	3º Villa Nova	Villa Nova	José Martiniano da Veiga Nóbrega	Efetivo
17	F	3º Villa Nova	Villa Nova	Adelaide de Araújo Cid	Efetivo
18	M	3º Villa Nova	Aldeia Velha	Joaquim Vieira da Rocha	Efetivo
19	F	3º Villa Nova	Aldeia Velha	Saturnina Maria da Silva	Provisório

¹¹ ESCOLA Nocturna. *O Itaborahyense*, Itaboraí, ano III, n. 124, domingo, 08 ago. 1897, p.1.



21	M	4º Santo Antonio de Sá	Campo da Gramma	Antonio Machado Pereira	Provisório
----	---	------------------------	-----------------	-------------------------	------------

FONTE: Relatório do Diretor da Instrução do Rio de Janeiro (1898)¹²

O que se percebe é que, mesmo com a lei que poderia ter fechado algumas escolas ou suspenso seu funcionamento, no município de Itaboraí, praticamente, esse número não obteve alteração. O que houve, em alguns casos, foi a mudança de quem estava responsável em lecionar em determinada localidade. Em Itaboraí, não fecharam escolas, entretanto solicitaram ao inspetor que suspendesse as aulas por causa de um surto de sarampo. O jornal não informou a resposta, porém fez o pedido, provavelmente, acreditando que seria atendido, visto que, em Niterói, o inspetor já havia paralisado as aulas em razão de uma outra doença, a varíola.¹³

Dessa maneira, “a sequência de escolas era estabelecida por números, considerando a proximidade de localização e o conjunto de escolas existentes, podendo ser modificada no decorrer do tempo, com o fechamento e a extinção das mesmas”; assim, essa forma de organização facilitava para que as instituições fossem identificadas, conforme constituía-se a rede de escolas pelo Estado (PEREIRA, 2015, p. 89).

A observação das listagens das escolas da cidade permite averiguar a distribuição das mesmas nos locais onde existia maior concentração populacional. Nesses lugares, havia grandes latifundiários, detentores de força política, que poderiam influenciar na criação e na manutenção das instituições educacionais. O Censo de 1890 parece oferecer alguns dados que podem ser analisados sobre essa situação e, referente a esses dados, José Murilo de Carvalho nos alerta que são reconhecidamente precários, porém, “não há como não utilizá-los, dada a inexistência de melhores” (CARVALHO, 2005, p.74). Para o caso aqui exposto, sobre a educação, deixam a desejar, pois falam sobre a condição da população entre os que “sabem ler e escrever” e os “que não sabem ler e escrever”, ou seja, alfabetizados e analfabetos; mas não separam a população em idade escolar, como foi feito no censo de 1872.

¹² APERJ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Alves Monteiro, apresentado ao Dr. Martinho Alvares da Silva Campos, secretário do Estado dos Negócios do interior Justiça. Rio de Janeiro, Typ. Do jornal do Comércio, de Rodrigues e Comp., 1898.

¹³ SARAMPO. *O Itaborahyense*, Itaboraí, ano V, n. 221, domingo, 06 ago. 1899, p. 1.



Mesmo assim, é possível vislumbrar a relação entre a população e o número de escolas:

Tabela 6: População, quantitativo de escolas e relação entre Alfabetismo/analfabetismo (1890-1898)

	ES CO LAS	População			Alfabetismo Sabem ler e escrever			Analfabetismo Não sabem ler e escrever		
		H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Distrito 1 Itaborahy	16	8.648	9.169	17.817	1.825	743	2.568	6.823	8.426	15.249
Distrito 2 Porto das Caixas	02	1.233	1.082	2.315	340	201	541	893	881	1.774
Distrito 3 Itamby	04	1.328	1.194	2.522	270	146	416	1.058	1.048	2.106
Distrito 4 S. Ant. de Sá	01	639	680	1319	55	20	75	584	660	1.244
TOTAL	23	11.848	12.125	23.973	2.490	1.110	3.600	9.358	11.015	20.373

FONTE: Censo de 1890 (IBGE) e Relatórios dos Diretores da Instrução Pública (1896–1898)

Ao contemplar a tabela 6, é possível notar alguns números que chamam à atenção. Primeiramente, é a relação entre a população total de Itaboraí e o número de analfabetos: existia uma população de 23.973 pessoas, dessas, 20.373 (85%) apresentavam-se analfabetos; percebe-se apenas 15% da população alfabetizada. Nesses números estão contabilizados 102 estrangeiros, dos quais eram 92 homens e 10 mulheres, todos alfabetizados.

O distrito com a maior população era o 1, Itaborahy, e possuía um total de 17.817 pessoas, com 8.648 homens e 9.169 mulheres. Mesmo existindo um número maior de mulheres, a quantidade das que sabiam ler e escrever, 743, era inferior à quantidade de homens na mesma situação, 1.825. Isso equivale dizer que sabiam ler e escrever pouco mais de 8% da população feminina e 21% da população masculina, naquele período.

A taxa de analfabetismo mostra-se numerosa: dos homens, pouco mais de 78% eram analfabetos e, em relação às mulheres, quase 92% delas se encontravam nessa situação. Existiam 16 escolas para as 17.817 pessoas, o que proporcionava uma média de 1.113,56 pessoas por unidade escolar.

O distrito 2, Porto das Caixas, tinha uma população de 2.315 pessoas. Dentre essas, 1233 eram homens, sendo somente 340 (27,6%) alfabetizados em detrimento de 893 analfabetos (72,4%); e em correspondência às mulheres, das 1.082, 201 (18,6%) sabiam ler e escrever, enquanto que 881 (81,4%) não sabiam. Existiam 2 escolas públicas primárias que contemplariam a média de 1.157,5 habitantes para cada uma.

O distrito 3, Itamby, tinha uma população de 2.522. Dentre a qual, 1.328 eram homens, com 270 (20,4%) alfabetizados e 1.058 (79,6%) analfabetos. Na fatia feminina, havia um total de 1194, dessas, 146 (12,2%) eram alfabetizadas e 1.048 (87,8%) analfabetas. Existia, na localidade, 4 escolas, o que possibilitava uma média de 630,5 pessoas por cada uma.

No distrito 4, Santo Antônio de Sá, havia 1.319 pessoas. Dessas, 639 eram homens, sendo 55 (8,6%) alfabetizados e 584 (91,4%) analfabetos; e 680 mulheres, com o número de apenas 20 que (2,95%) sabiam ler e escrever e 660 (97,06%) que não sabiam. Existia, em toda a localidade, meramente, uma escola para comportar todo esse contingente populacional.

O que pode ser apreendido, ao analisar esses dados, é que a “cartografia da escolarização” corrobora com as pesquisas realizadas por Schueler e Rizzini, - que, embora tendo sido realizadas para a cidade do Rio de Janeiro, podem ser utilizadas, perfeitamente, para se pensar Itaboraí -, nas quais as autoras demonstram que as iniciativas de educação acontecem com maior ocorrência nas regiões centrais da cidade, quando se leva em consideração “a localização, a distribuição das escolas e os mecanismos de difusão do ensino da leitura e da escrita”, sobretudo por essas regiões se configurarem como “territórios sociais de moradia, comércio, trabalho, e práticas culturais para a população” (SCHUELER; RIZZINI, 2017, p. 31).

Essa conjuntura pode ser analisada, inclusive, ao observar o almanaque Laemert de 1885 que, mesmo possuindo dados de ano anterior, mostra uma gama variada de ocupações para a cidade como: agente do Correios, profissionais da instrução pública, advogados, agrimensores, alfaiates, barbeiros, caldeireiros, lavradores, charuteiros e cigarreiros (04), fazendas de gado (03), lavradores (84), negociantes de secos e molhados (99), ferradores, fazendeiros de açúcar (35),

padarias (03), pintores, relojoeiro, olarias (03), farmácias (03), pedreiros, médicos (07), funileiro, entre outras ocupações (LAEMMERT, 1885, p. 936-943).

Percebe-se, com esse contingente diferenciado de profissionais, que a instrução se fazia necessária para si próprio e, certamente, para suas famílias. É notável que a maior quantidade de profissionais era formada por lavradores, fazendeiros de açúcar e, principalmente, negociantes. Em uma fazenda, viviam muitos trabalhadores que, conseqüentemente, tinham famílias. Em decorrência dessa situação, as famílias possuíam filhos que precisavam de escola. Em relação aos negociantes, eram pessoas que, supostamente, já lidavam com as letras e os números, pois, para exercerem suas profissões, necessitavam desses saberes e, conseqüentemente, queriam repassá-los aos seus descendentes.

Nota-se, com esses dados, sobretudo no caso dos negociantes, que aquelas eram famílias que, no mínimo, sabiam ler, escrever e contar. Dessa forma, provavelmente, queriam que seus filhos fossem à escola e, para isso, era preciso que as mesmas existissem. Pôde-se perceber, a partir de tudo que foi demonstrado, a urgência de criação de escolas, já que, mesmo quando as instâncias públicas não atendiam às necessidades da região, os próprios moradores se articulavam no sentido de criar o acesso à instrução.

Referências Bibliográficas:

- Jornal “O Itaborahiense”:

ESCOLA Nocturna. *O Itaborahyense*, Itaboraí, ano III, n. 124, domingo, 08 ago. 1897, p. 1.

INPECTOR Geral da Instrução. *O Itaborahyense*, Itaboraí, ano III, n. 123, domingo, 01 ago. 1897, p. 1.

SARAMPO. *O Itaborahyense*, Itaboraí, ano V, n. 221, domingo, 06 ago. 1899, p. 1.

- Outros:

Almanack Laemmert, 1885.

IBGE. Censo, 1890.

- Relatórios diversos:

APERJ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, 1896.

APERJ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, A. M. Alberto de Oliveira, apresentado ao Exm. Sr. Dr. Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda, secretário de Interior e Justiça. Rio de Janeiro – 1897. Rio de Janeiro: Typ. Do jornal do Commercio, de Rodrigues e Comp., 1897.



APERJ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Alves Monteiro, apresentado ao Dr. Martinho Alvares da Silva Campos, secretário do Estado dos Negócios do interior Justiça. Rio de Janeiro, Typ. Do Jornal do Comércio, de Rodrigues e Comp., 1898.

MENSAGENS DOS PRESIDENTES DE ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1892-1930). Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/rio_de_janeiro>.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Ata da sessão solene de Instalação em 01 de agosto de 1893, pela presidência do Sr. Castrioto. p. 6.

- Livros, artigos, dissertações e teses.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte (1906/1918). 2. edição revista e ampliada. Coleção História, Pensamento e Educação. Série Textos Fundamentais. Volume 1. Uberlândia, MG. Editora: Edufu, 2015.

_____; VIDAL, Diana G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n. 14, pp. 19-34.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D.; ALBERTI, V. (Orgs.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

PEREIRA, Renata Toledo. **Nos trilhos do progresso**: a expansão do ensino primário em Maricá na Primeira República (1889-1926). Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SCHUELER, Alessandra F. M. de. **“Grandeza da Pátria e Riqueza do Estado”**: expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). Revista de Educação Pública. UFMT, n. 41, v. 19, set./dez. 2010, p. 535-550.

_____; MAGALDI, Ana Maria. **Educação escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. Separata de Tempo. Revista do Departamento de História, v. 26, 2009, p. 32-55.

_____; RIZZINI, Irma. Ler, escrever e contar: cartografias da escolarização e práticas educativas no Rio de Janeiro oitocentista. In: VENÂNCIO, Giselle Martins; SECRETO, Maria Verônica; RIBEIRO, Gladys Sabina. (Org.). Cartografias da Cidade (In)Visível: Setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.



PROJETOS EM DISPUTA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº 4024, DE 1961: CAMINHOS E MOTIVAÇÕES DAS DEFESAS DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO

Renata Azevedo Campos¹

Resumo: A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, foi atravessada por um intenso debate que envolveu não somente as figuras públicas presentes na sociedade política, mas também grupos organizados na sociedade civil brasileira. Se, num primeiro momento, a diáde centralização X descentralização explica a imobilidade do projeto de LDB, enviado em 1948, o período pós-1957 abre um novo embate acerca do modelo de escola a guiar a expansão educacional. Esse novo contexto pode ser entendido a partir da atuação de intelectuais envolvidos com a renovação educacional que, a partir da ocupação de diversos cargos no Ministério da Educação e Cultura, construíram um consenso na sociedade quanto à demanda de ampliar o acesso à rede escolar. Partindo desse consenso, os caminhos possíveis para a expansão educacional compuseram uma disputa que dizia respeito a diferentes concepções mundo e suas, conseqüentes, soluções para os problemas sociais. Dando base à disputa entre o público e privado, concepções laicas e religiosas representavam diferentes visões sobre a história brasileira e, principalmente, sobre os futuros possíveis. Nesse artigo, buscamos nos debruçar sobre esses conflitos, que marcaram o segundo período de tramitação da LDB, quando as disputas entre os modelos de escola pública ou particular envolveram distintas concepções de "democracia", materializadas nas falas de Anísio Teixeira e Carlos Lacerda.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Escola Pública e Particular. Democracia.

Certa vez, em um depoimento feito ao INEP, Florestan Fernandes questionou-se acerca da comissão convocada, em 1947, pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, na qual se reuniam diversos intelectuais de tradição escolanovista² para a construção de anteprojeto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecia surpreendente que um político da UDN, como o era Mariani, chamasse um grupo de educadores com o qual, dez anos mais tarde, esse mesmo partido se digladiaria no desenrolar da tramitação da LDB ainda não aprovada.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, por onde também é mestre. Graduação em História (UFF). Email: renataazevedort@gmail.com

² Apesar da heterogeneidade que marca o movimento da Escola Nova, na oposição ao movimento da Igreja Católica, seus intelectuais têm em comum a defesa da educação na formação da nacionalidade e de uma sociabilidade coerente com as relações sociais em transformação. "Deste modo, lutam pela educação sem distinção de gênero, pela escola pública, obrigatória e laica. Os mais arrojados chegam a planejar a escola única e universal, isto dentro do ideário liberal de democracia e individualismo" (SILVEIRA, 2011, p. 301).

Tentando dar conta dessa possível incoerência, Florestan chama atenção para algumas especificidades do campo político e afirma: “Ministro é sempre político e, como político, ele precisava atender às pressões que ele sofria ou de cima ou de baixo (ou do lado ou de dentro dele próprio)” (FERNANDES, p. 38, 1991).

Partindo dessa reflexão, entendemos que a análise da longa tramitação da LDB promulgada no ano de 1961 – do primeiro anteprojeto, de 1948, à sua aprovação – passa pelos grupos político-sociais que disputaram o seu conteúdo. Isso porque as políticas públicas, nas quais se inserem as legislações educacionais, se constituem a partir do conflito de distintos interesses que ganham corpo não somente nas instituições da sociedade civil, mas também nas vicissitudes entre agências e dentro das agências estatais.

Valemo-nos das contribuições teóricas de Gramsci (2014) para a análise dos novos condicionantes das sociedades capitalistas, onde a dominação de classe não se sustenta somente a partir da coerção, mas depende do consenso³ para a reprodução de suas relações sociais. Isso se materializa em uma nova dimensão do Estado que, nesse sentido, se amplia para além de sua estrutura mais imediata – sociedade política –, constituindo-se também da sociedade civil, ou seja, das instituições de filiação voluntária, mais conhecidas como aparelhos privados de hegemonia. Esses são os espaços primordiais onde as frações de classes organizam e difundem seus interesses particulares, na perspectiva de torná-los interesses de toda a sociedade⁴.

A teoria gramsciana do Estado Ampliado implica, igualmente, em uma nova metodologia, a partir da qual a sociedade política – seja em suas agências ou em suas resoluções – é mais bem compreendida se analisada a partir dos conflitos vividos na sociedade civil. Se a dominação tem como *locus* o Estado *stricto sensu*, ela constitui-se das duas esferas organicamente relacionadas, é nessa relação que se encontra a chave explicativa para o fenômeno político.

As disputas travadas na sociedade civil se materializam na sociedade política e dela tendem a retornar, constituindo o movimento que expressa a correlação de

³Entendemos que outros modos de produção se reproduziram, também, pelo consenso “escudado de coerção”, mas, no capitalismo, esse mecanismo ganha contornos mais claros e profundos.

⁴ Podemos citar, como exemplos, os sindicatos, as Igrejas, as escolas, os meios de comunicação etc.

forças de um dado momento histórico (MENDONÇA, 2013). Em perspectiva igualmente relacional, Poulantzas volta a sua análise, mais especificamente, para o Estado *stricto sensu*, tendo em vista a compreensão do porquê de a burguesia contar como um aparelho tão específico, como o é o moderno Estado representativo, para garantir sua dominação. A conclusão a que chega é que a estrutura flexível desse Estado permite a unificação dos interesses de longo prazo do bloco no poder, bem como a desorganização das classes subalternas e o seu consentimento (JESSOP, 2009).

Na perspectiva de Poulantzas (1980), a dominação de classe e a reprodução do capitalismo não se garantem pela ocupação maciça dos cargos pelas frações burguesas, mas justamente pela permeabilidade do Estado às outras frações, inclusive das classes dominadas. Em outros termos, é a “autonomia relativa” do Estado capitalista que possibilita a preservação dos interesses de longo prazo da burguesia, cujas frações, muitas vezes, se vêem limitadas pelos seus interesses corporativos de dimensão mais imediata.

Nesses termos, o Estado é conflito; é a materialização de uma determinada correlação de forças, sendo a luta de classes o fundamento de sua própria materialidade. “O Estado é imaginado como uma espécie de registro físico do estado presente nas lutas da sociedade [...] a confissão institucional da relação entre as classes (dominantes e dominadas) numa dada formação social” (CODATO, 2008, p. 73).

O poder se constrói na relação entre classes e frações de classes – e aí consideramos a sociedade civil gramsciana como um espaço privilegiado de análise – que tem no Estado, em sentido estrito, um lugar estratégico, justamente porque permite o “entrechoque entre as diversas táticas” (POULANTZAS, 1980, p. 38).

A articulação das análises de Gramsci e Poulantzas permite, desse modo, uma aproximação fundamentada das pressões sobre as quais Florestan Fernandes falava; principalmente, das pressões que vêm de cima e de baixo, dando a dimensão de classe daquilo que, a olhos nus, parece derivar “do Estado”. No entanto, outros condicionantes pesam quando da análise de uma legislação e atravessam os fundamentos das ações públicas. Referimo-nos às pressões que vêm do lado e às que vêm de dentro ou, em outras palavras, àquelas relativas às trajetórias individuais

e às disputas entre grupos políticos que se relacionam, mas não se reduzem, aos interesses das classes e suas frações⁵. A Lei de Diretrizes e Bases, que viria a ser promulgada em 1961, teve, não somente em sua comissão originária, mas em todo o seu processo de tramitação, a mediação dessas múltiplas pressões e é sobre elas que buscamos nos debruçar.

A longa tramitação da LDB pode ser dividida em dois momentos principais, que tem como marco dois pontos de resistência: o primeiro se insere no debate entre centralização e descentralização, e o segundo gira em torno da disputa entre o público e o privado na educação.

Protagonizando o primeiro momento, a atuação de Gustavo Capanema foi de extrema relevância, ao passo que, de 1946 até 1957, atravancou o seu encaminhamento, em uma disputa silenciosa com a UDN sobre a herança pedagógica do Estado Novo.

Depois de Capanema, seria Carlos Lacerda a figura a protagonizar o embate com os educadores. Enquanto o primeiro buscava reforçar a unidade nacional, o segundo defendia a iniciativa particular no desafio da democratização educacional (contando com subvenções públicas).

Ao longo dos treze anos que separam a apresentação do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948, e a promulgação, em 1961, muitas disputas se consolidaram em sua razão. Em torno das duas principais questões destacadas – a descentralização e depois o embate entre o ensino público ou privado – projetos educacionais foram defendidos por grupos sociais nem sempre homogêneos, mas que ora se articularam, ora se destacaram, por razões estruturais e também conjunturais.

Tendo em vista a magnitude do debate e os propósitos dessa pesquisa, enfocaremos, agora, o segundo momento destacado, quando o público e o privado se confrontam a partir de distintas articulações.

⁵ Ainda que não seja central para a análise, Bourdieu ajuda nessa compreensão quando analisa as disputas internas aos campos sociais, inclusive o político, onde os agentes também se movem por anseios de ganhos pessoais, a partir dos trunfos (ou capitais) que estiverem ao seu alcance.

Os Reformadores da educação e a defesa da escola pública

Tomando como centro de nossa análise os projetos em disputa no entorno da LDB, devemos destacar que a defesa da Escola Pública não era exclusividade dos reformadores⁶, mas tinha neles um importante grupo de referência e também de ressonância. Se, durante o primeiro governo Vargas, sua atuação se dava principalmente no âmbito da sociedade civil, via Associação Brasileira de Educação/ABE, na Terceira República, a presença de reformadores nas agências estatais se eleva significativamente. Nesse sentido, é emblemática a atuação de Anísio Teixeira que, entre 1952 e 1964, esteve à frente de três importantes subdivisões do MEC – o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional/CBPE.

Em linhas gerais, podemos pensar a tônica dos reformadores a partir da crítica ao “dualismo”, que já aparece no Manifesto de 1932 e que serve de contraponto à formação clássica e humanista, a partir da defesa de um estudo moderno e prático. A principal crítica recaía sobre o caráter acadêmico de uma formação para a elite, em detrimento de uma formação mais ampla socialmente e que pudesse dar conta das necessidades práticas do desenvolvimento brasileiro (FERREIRA, 2006).

Ao contrário do que foram muitas vezes acusados, os renovadores não nutriam propostas revolucionárias, mas construíam uma defesa de desenvolvimento capitalista que rompesse com nossas tradições coloniais⁷. Nessa perspectiva, destacamos Anísio Teixeira que, a partir dos postos ocupados, defendia uma forma de liberalismo específica que articulava necessidades individuais com as demandas de transformação da sociedade. A base de sua defesa era a filosofia de Dewey, cujo pensamento tinha na educação um espaço para o desenvolvimento das capacidades individuais e da formação do cidadão participativo. Ela também seria a garantia de

⁶ Optamos, aqui, pelo uso de “reformadores da educação” por entender que o termo “renovadores” poderia restringir o entendimento ao movimento escolanovista já menos definido no contexto em análise. O manifesto de 1959, por exemplo, tem como signatários uma gama ainda mais heterogênea de educadores e apoiadores do que caracterizava a Escola Nova, nos anos 1930.

⁷ Uma condição que caracteriza a forma específica como o capitalismo se desenvolveu, no Brasil, remete à ligação das frações burguesas emergentes com as frações agrárias de herança colonial (OLIVEIRA, 2003).

um equilíbrio entre os indivíduos e a coletividade, preservando a sociedade tanto do egoísmo quanto do totalitarismo (CHAVES, 2000).

Num país de tradição católica, os renovadores tiveram dificuldades de se representar no Congresso Nacional, o que dificultou a materialização de suas defesas em políticas legislativas. No entanto, nutriram um maior vínculo com o executivo, principalmente com os ministros Clemente Mariani (Dutra) e Clóvis Salgado (JK), por onde conseguiram encampar algumas propostas, além da participação majoritária nas comissões responsáveis pela elaboração do projeto de diretrizes e bases.

Influentes na articulação com o Poder Executivo, quando este necessitava de suporte técnico para as suas decisões, os renovadores auxiliaram os ministros Clemente Mariani (governo Dutra) e Clóvis Salgado (governo Juscelino), no Anteprojeto da LDB (1947-1948) e na atualização deste com o fim de apresentá-lo junto a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (1957). Por outro lado, entre a apresentação e a aprovação destes documentos, em território dividido pelas disputas partidárias e as peculiaridades dos parlamentares, muito daquilo que recebera sanção dos renovadores se perde em meio a artimanhas políticas que fugiam ao seu controle. (MONTALVÃO, 2011, p. 40)

Apesar da perda de muitas de suas propostas no desenrolar legislativo, a atuação de Anísio e seu grupo nas agências do MEC não deve ser negligenciada. Como presidente do INEP, fundou o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, além de outros centros regionais, por meio dos quais desenvolvia uma espécie de instrumentalização das ciências sociais para a fundamentação de políticas públicas. Pesquisa da realidade social e proposição política se somavam na construção de um planejamento de democratização educacional; planejamento esse que deveria se fundamentar nas demandas da realidade brasileira (FERREIRA, 2006).

Não somente na sociedade política os reformadores se fizeram presentes, mas também na sociedade civil eles disputaram o seu projeto educacional, como parte de um projeto de transformação da sociedade. A partir desse movimento, podemos dizer que, se a proposta dos reformadores não se materializou na LDB de 1961, ela também não lhe foi alheia. Além de deixar sua marca nos anteprojetos, por meio da participação nas comissões, sua atuação também construiu um consenso em torno dos benefícios da descentralização e da necessidade de democratizar o ensino. A partir desse consenso, o novo embate se centrou no modelo de democratização, abrindo um debate semântico e propositivo, opondo escola pública e particular.

Em 1959, após o segundo substitutivo de Carlos Lacerda, foi divulgado um novo manifesto escrito por Fernando Azevedo e assinado por 189 manifestantes, em resposta à ofensiva católica contra a escola pública. Em função de seu caráter mais abrangente, reuniu intelectuais de campos conflitantes, mas que tinham alguns princípios liberais como referência – como era o caso do conservador Júlio Mesquita, diretor da redação do jornal O Estado de São Paulo.

Assim como Anísio, que reivindicava o apoio recebido de organizações como UNESCO e OEA, para reforçar a matriz liberal de seu pensamento, o manifesto de 1959 também tentava contornar as resistências reafirmando a condição não revolucionária de sua proposição:

Ora, todos os que assinamos o Manifesto somos educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. [...] Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública — grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e entre nós mesmos (AZEVEDO, 1959, p. 11-17).

Destacou-se, igualmente, a Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública/SP, nesse contexto em que os sentidos de liberalismo e de democracia estavam no centro da disputa. Como ponto de convergência, podemos observar que o grupo dos reformadores conseguiu construir uma articulação que reunia, na defesa da escola pública, intelectuais de espectros políticos distintos⁸. O poder de ressonância de suas ideias se construía nas associações da sociedade civil brasileira e nos cargos ocupados nas agências estatais. Ainda assim, a defesa da escola pública se confrontou com os limites de uma sociedade cujas frações dominantes, ou parte delas, resistiam a qualquer transformação, mesmo aquelas que não rompiam com o capitalismo. É sobre essas frações que nos deteremos no próximo ponto.

⁸ O Manifesto de 1959, por exemplo, foi assinado por figuras conservadoras, como Júlio Mesquita, e por socialistas, como Florestan Fernandes.

A escola particular e a articulação dos grupos em sua defesa

Na história educacional brasileira, a Igreja Católica ocupou papel principal desde os tempos de colônia e assim buscou permanecer quando viu seu protagonismo ameaçado, no contexto de expansão da educação nos anos 1930. A Associação das Escolas Católicas do Brasil/AEC e, posteriormente, os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPEs foram expressões desse movimento que visava preservar as escolas particulares, a partir de sua assunção à protagonista da democratização educacional⁹. No contexto dos anos 1950, os empresários de ensino começavam a se articular, mas ainda gozavam do prestígio católico, sem contar com uma defesa autônoma (MINTO, 2006). O deputado federal Carlos Lacerda foi o grande articulador dos interesses das instituições particulares de ensino, no processo final de tramitação da LDB¹⁰.

Se recuarmos um pouco no tempo, podemos observar que o debate sobre a obrigatoriedade e a gratuidade da educação era atravessado pela questão da laicidade, já que esses eram pontos articulados para os interesses católicos. A preocupação católica com a “obrigatoriedade/gratuidade” se relacionava, ainda na “Era Vargas”, com o papel do Estado em sua efetivação; ou seja, a preocupação se direcionava ao possível monopólio estatal, que fragilizaria a instituição religiosa, ameaçando sua centralidade formação da sociabilidade brasileira.

Para a Igreja Católica da época, a terminologia sociológica do Manifesto, — que definia a educação como ciência e propunha uma “escola socializada”, pragmática e vinculada à vida do trabalho, pública, leiga, universal e co-educacional, substituta da estrutura tradicional de classes por uma sociedade meritocrática — soava como puro bolchevismo. A co-educação, reunindo meninos e meninas e ameaçando o papel tradicional da mulher na família, era inaceitável. Assim sendo, Anísio Teixeira representa o maior perigo entre todos os intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros (SILVEIRA, 2011, p. 302).

⁹ Cabe apontar que o discurso da democratização foi sendo paulatinamente incorporado pelos CONEPEs. Conforme ela foi se mostrando incontornável, a Igreja Católica começou a se defender como entidade condutora (CAMPOS, 2016).

¹⁰ Carlos Flexa Ribeiro, proprietário do Colégio Andrews, contribuiu na elaboração do substitutivo Lacerda, juntamente com a católica, militante da UDN, Sandra Cavalcanti.

Ainda que as Reformas Capanema tenham reforçado a escola pública, elas também atuaram no sentido de manutenção de uma nacionalidade autoritária, que pudesse salvaguardar o Brasil da desintegração social, o que, de certa forma, preservou a Igreja Católica¹¹.

Após o fim do Estado Novo, na primeira fase dos debates em torno da LDB, os católicos não tiveram tanto destaque, ainda que manifestassem uma preocupação com a ampliação das matrículas públicas (CUNHA & FERNANDES, 2012). Capanema parecia contemplar seus interesses e passava certa confiança com sua postura conciliadora que, na constituinte de 1946, havia conseguido preservar o lugar da família no que se refere à educação. A questão da escola particular reapareceria na segunda metade dos anos 1950 quando a descentralização e a democratização já se mostravam consensuais, fazendo do seu sentido um novo ponto de divergência.

A fala de Anísio Teixeira, em Ribeirão Preto, na qual defendeu a “escola pública, universal e gratuita”, foi um marco dessa virada, quando a Igreja Católica assume maior destaque na defesa do anticomunismo e dos valores cristãos, cuja argumentação se somou aos interesses corporativos das escolas particulares. Não só as conferências de Anísio em defesa da Escola Pública, mas a saída de Capanema da Câmara de Deputados contribuiu, igualmente, para essa mudança. Sem o veto desse deputado, a LDB seria aprovada e seus caminhos ainda estavam em disputa.

Como detentora da moral, a Igreja Católica considerava a escola uma extensão da formação religiosa e, a partir dessa perspectiva, iniciou uma campanha em torno da liberdade de ensino¹². Contando com figuras como Mesquita Pimentel, Evaristo Arns e Gustavo Corção, o debate ganhou corpo na sociedade civil, tendo a revista *Vozes* como espaço privilegiado de reprodução de suas ideias; o anticomunismo e a preservação da tradição compunham o ideário que chegava até a educação (MONTALVÃO, 2011). O bispo Vicente Scherer também abriu uma campanha e lançou um manifesto crítico a Anísio Teixeira, onde pedia o seu afastamento dos

¹¹ O próprio Capanema tinha forte ligação com a Igreja, tendo, inclusive, o católico Alceu Amoroso Lima como um braço direito em sua gestão no Ministério da educação.

¹² A chamada “Liberdade de ensino” era a liberdade de cada família escolher a educação a que seus filhos teriam acesso; se não tivessem condições econômicas de arcar com uma escola particular, por exemplo, o Estado deveria garantir essa escolha, via subvenções públicas.

cargos ocupados no MEC¹³. A associação entre a defesa da escola pública e os princípios do comunismo fica evidente nesse memorial, de 1958, divulgado pelo bispo.

O professor Anísio Teixeira espera da escola pública ou comum, que tão ardentemente preconiza, os mesmos resultados pré-revolucionários, previstos, com ansiosa expectativa, pela doutrina socialista. [...] Nenhumadúvida pode haver acêrca da orientação, nesse respeito, do professor Anísio Teixeira. A sua escola pública ou comum é também oficial e única. O endereço político-social da escola oficial, pública ou comum é, à sua vez, segundo o professor Anísio Teixeira, o de preparar o povo para as reivindicações sociais¹⁴.

Chama atenção, nesse processo, a mudança na postura da UDN que, do apoio ao projeto de LDB formulado, principalmente, por renovadores, se torna a sua principal antagonista. Os interesses das escolas particulares, em geral, e da Igreja Católica, em particular, se veriam materializados nas defesas e nos substitutivos de Carlos Lacerda.

Para entender a nova posição de Lacerda, nesse contexto, Montalvão (2011) considera alguns fatores de importância, como o peso e as necessidades das instituições particulares, a busca dos votos católicos e a sua própria conversão ao catolicismo. Essa defesa era embasada pela concepção de que a condução do país deveria ser feita por “elites virtuosas”, para as quais a escola pública pouco serviria, seja em termos de formação pessoal, seja em termos de formação do seu eleitorado.

Não era só Carlos Lacerda que mudava de postura, mas a própria UDN assumia um novo papel no cenário nacional, avesso à perspectiva dos renovadores e ao próprio desenvolvimentismo. Crítico às ações racionalizadas de planejamento, Lacerda unia descentralização e liberdade de ensino, na defesa da família e dos recursos públicos para as instituições particulares¹⁵.

¹³ Anísio chega a ser afastado do INEP, no governo de Juscelino Kubistchek, mas retorna pela pressão dos educadores e outros intelectuais brasileiros.

¹⁴ SCHERER, Vicente. Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm> Acessado em: 01/08/2017

¹⁵ Lacerda nutria um entendimento de público não identificado com o gratuito, nem tampouco com o estatal, afirmando que “público é o ensino acessível a todas as crianças e jovens sem distinção de fortuna de seus pais” (LACERDA, 1961 apud MONTALVÃO, 2011, p. 215).

Sem tirar a relevância dessas questões, é também importante destacar alguns pontos referentes a brigas políticas que nos ajudam a entender essas aparentes incoerências. Isso porque o udenismo é um modo de atuação cuja ambiguidade, materializada na defesa de posições contraditórias, expressa o desconforto e a tentativa de atuar em uma realidade da qual discordavam. A UDN se definiu pela negação ao getulismo – agindo ora por oposição, ora por princípio – o que explica essa imprecisão. “A distância entre o dever ser imaginado e uma ontologia que inevitavelmente retorna, muitas vezes personificada em figuras como Vargas, condiciona toda a prática política do udenismo” (CHALOUB, 2013, p. 296).

O passado getulista, cuja crítica se constituía no fundamento da UDN, se materializava, no que se refere à educação, no legado de Capanema. Sendo os renovadores os principais antagonistas de Capanema, na primeira fase de discussão da LDB, não é de se estranhar que os políticos da UDN se colocassem ao seu lado. O próprio ministro Clemente Mariani (1949), em sua exposição de motivos, apresentou o anteprojeto de 1948 como uma revolução contra a “melancólica experiência da ditadura”, referindo-se ao Estado Novo.

A saída de cena de Gustavo Capanema e a relação dos renovadores com o governo de Juscelino Kubistchek, cujo partido – o PSD – representava ainda o passado getulista, ajudam a explicar a virada da UDN e o protagonismo de um político de enfrentamento, como o foi Carlos Lacerda, no desenrolar desse processo. Construindo sua posição por oposição e tendo o conflito como cerne de sua atuação, Lacerda entendia que

[...] a política se estrutura a partir do inimigo, em fórmula claramente schmittiana. O lacerdismo, enquanto vertente do udenismo, não pode ser compreendido sem a figura de Vargas. Somente a oposição à herança varguista, posteriormente vinculada a um segundo inimigo fundamental, o comunismo, confere sentido ao lacerdismo enquanto ideário (CHALOUB, 2013, p. 305).

Nessa estrutura de atuação política que se pauta no confronto, Anísio Teixeira, assim como JK, se mostraram adversários compatíveis com o seu modelo de ação, dando-lhe consistência. Escrevendo para “A Tribuna da Imprensa”, Lacerda intitula sua matéria como “O dono da educação está zangado”, ao se referir a Anísio no debate da LDB (LACERDA, 1959). Dessa forma, divergências entre concepções de

mundo e projetos de sociedade se somavam a questões político-partidárias na tramitação das diretrizes e bases.

O embate entre os renovadores e Carlos Lacerda apoiava-se em pontos comuns – na crítica ao centralismo e ao dualismo – para chegar a conclusões divergentes. Enquanto Lacerda associava a centralização e a falta de democracia à participação do Estado, Anísio sustentava que era o viés privatista a causa dos males analisados, gerando diferentes propostas para a expansão das matrículas. Nesse contexto, a Igreja Católica não só ampliou sua voz, mas se somou à empreitada lacerdista, garantindo a contemplação de seus interesses, a partir de uma forte campanha na sociedade civil associada à significativa inserção na sociedade política¹⁶.

Tentamos, nesse texto, construir aproximações iniciais com as diferentes motivações de articulação, em um processo de tramitação não só longo, mas, sobretudo, emaranhado de disputas, cujo entendimento não pode se contentar com um só caminho. As alianças e as brigas políticas se ligam às questões estruturais, aos interesses corporativos das frações de classes, mas não se resumem a elas. Isso porque a possibilidade de ter interesses contemplados depende da capacidade de dar respostas aos outros interesses em disputa (POULANTZAS, 1980). Nessa correlação, as alianças se dão em uma integração não só de concepção de mundo, mas também de aproximações táticas.

Nesse sentido, observamos como as diferentes composições buscaram defender seus interesses em embates na sociedade civil e política, por meio da contraposição de ideias e, igualmente, da construção do consenso. Com ênfase no segundo momento dos debates em torno da LDB, destacamos as ferramentas privilegiadas pelos defensores da escola pública e pelos defensores da escola particular na disputa pelos rumos da democratização da educação no Brasil.

¹⁶ Apesar dos renovadores participarem das comissões e estarem presentes em importantes divisões do MEC, os católicos se valeram da força que tinham no legislativo, numa clara disputa entre agências estatais.



Bibliografia

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP/MEC, n.74, abr./jun. 1959.

CAMPOS, Renata A. O IPES E OS CONEPEs: Conflitos e Consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói.

CHALOUB, J. G. S.. Dois liberalismos na UDN: Afonso Arinos e Lacerda entre o consenso e o conflito. Revista Estudos Políticos, v. 1, 2013, p. 294-311.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. O liberalismo de Anísio Teixeira. Cad. Pesqui. [online]. n.110, 2000, p.203-211.

CODATO, Adriano .Poulantzas, o Estado e a Revolução. Crítica Marxista (São Paulo), v. 27, 2008, p. 65-85.

CUNHA, LUIZ ANTÔNIO; FERNANDES, VÂNIA. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 38, 2012.

FERNANDES, Florestan. Depoimento. In: MEC/INEP. Memória Viva da Educação Brasileira: Florestan Fernandes, Brasília, 1991, p. 27-60.

FERREIRA, Márcia dos Santos. Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

JESSOP, B. O Estado. o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. Revista de sociologia e política, v. 17, nº 33, junho, 2009, p. 131-144.

LACERDA, Carlos. O dono da educação está zangado. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 6 jun. 1959.

MARIANI, Clemente. Exposição de motivos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n. 36 v. 12. mai./ago. 1949, p. 5-23.

MENDONÇA, Sônia. Sociedade civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito, 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONTALVÃO, Sérgio de Souza. Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961). Rio de Janeiro, 2011. 261f. Tese (Doutorado em História Comparada). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista/O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder e o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

SCHERER, Vicente. Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm> Acessado em: 01/08/2017

SILVEIRA, Zuleide S. Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010). Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.



A IGREJA, A CARIDADE, O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS UM OLHAR SOBRE O CONGRESSO DE SURDOS DE PARIS DE 1900 E SUAS NUANCES

*Renato Guedes*¹

Orientador: Prof. Dr. José Damiro²

Resumo

Saviani (2007), aponta que a influência da Igreja na educação era latente a tradição do catolicismo assim como os princípios da moral cristã estava presente no currículo educacional proposto pela Igreja. A nova nação emergente após a independência tinha como pioneira o monopólio educacional católico a escola de primeira letra e o currículo estavam pautados na perspectiva da fé e da tradição do bom cristão. No século XIX sobre uma estrutura escravocrata e regime monárquico a educação era voltada exclusivamente para os setores agrários elitistas. Trata-se de uma pesquisa documental diacrônica com ênfase na história da educação de surdos com o apoio de fontes secundárias. O oralismo alemão e o método combinado francês, no século XVIII, foram os primeiros projetos educacionais que tentaram inserir os surdos na escola, trabalhando uma pedagogia inerente ao sujeito surdo. Com a fundação do Instituto dos Jovens Surdos Mudos de Paris, os surdos ganharam o seu primeiro espaço de socialização educacional. Dentro desses pressupostos o objetivo proposto do trabalho é abordar a o papel da Igreja tanto católica na história da educação de surdos. O conceito da palavra caridade de acordo com os pressupostos, da Igreja estava associada à prática da ajuda do voluntário de praticar o bem. Neste sentido, ser um bom cristão era ter a virtude da caridade de ajudar os excluídos. Assim, ao longo dos séculos as associações beneficentes ligadas tanto a Igreja como as ordens religiosas tinham o objetivo de amenizar e proteger os desvalidos, os pobres e os incapazes do mau amparo dos governos. Nos embates entre a prática de ensino e a caridade no Congresso de Paris de Surdos de 1900, os projetos distintos do Estado e da Igreja possibilitaram posições divergentes em relação a educação de surdos com influência no Brasil.

PALAVRAS CHAVES: História; surdos; caridade.

INTRODUÇÃO

. Para corroborar, com a minha temática irei pautar as teses de Saviani e Cury em relação à posição da Igreja Católica nos projetos educacionais do Brasil. Saviani (2007), aponta que a influência da Igreja na educação era latente a tradição do catolicismo assim como os princípios da moral cristã estava presente no currículo educacional proposto pela Igreja. A nova nação emergente após a independência tinha como pioneira o monopólio educacional católico a escola de primeira letra e o currículo estavam pautados na perspectiva da fé e da tradição do bom cristão. No século XIX sobre uma estrutura escravocrata e regime monárquico a educação era

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Especialista em Educação de Surdos Pelo INES e Professor da SEEDUC. Contato celestinorura@yahoo.com.br

² Professor Doutor, docente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Diretor da Escola de Pedagogia da UNIRIO. Contato jdamiro@gmail.com

voltada exclusivamente para os setores agrários elitistas. Conforme aborda Saviani, era permitido o chamado “ensino mútuo” este método de ensino tinha a aprovação da Igreja, pois, mesclava os ensinamentos cristãos. Porém, este modelo visava apenas à hierarquização, não havia autonomia do grupo e sim e o controle dos alunos pautados nos modelos de reprodução das ideias da época. Ainda seguindo a linha de Saviani, o poder e o monopólio da Igreja na educação brasileira foram bem enfáticos até a proclamação da república. Com a constituição de 1891, a religião católica foi separada do Estado sendo assim, outras correntes ideológicas começaram a inflamar a nova república entre elas o liberalismo e o positivismo. Entretanto, os católicos não perderam o cenário educacional e continuaram fazendo “oposição” a qualquer movimento filosófico contrárias aos seus dogmas e doutrina de como ser um “um bom cristão”.

De acordo com Cury (1988), em suas análises sobre a ideologia católica, o espírito da intelectualidade católica estava pautada numa visão teocêntrica do medievo. Sendo assim, objetivo desse grupo era proteger a nação das ideias liberais de um Estado capitalista cujo objetivo era apenas o lucro. Dentro dessa ótica a missão da Igreja e conservar os dogmas e, sobretudo, proporcionar a lisura de uma sociedade cristã cujo papel seria de salvar a nação e impor ordem conduzindo esta à espiritualidade digna de um povo cristão. Portanto, a educação é o meio para salvar a sociedade dos males do sistema corrompido do capitalismo liberal. Ainda nas reflexões do autor o houve um tenso debate entre católicos e reformadores liberais na disputa das práticas pedagógicas a cerca da educação brasileira nos anos 30. Assim, o projeto de cada grupo se identifica com as suas aspirações ideológicas. Os católicos eram o grupo opositor a qualquer mudança no cenário educacional que violasse o seu ethos cristão. A atuação e os embates foram tão densos na defesa ensino religioso, os católicos sentiam se prejudicados desde proclamação da república por terem sidos apartados do monopólio educacional. Muitos católicos eram monarquistas e contrários ao novo cenário liberal burguês que caminhava a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. A Igreja condenava qualquer pedagogia libertária eram contra os reformadores, liberais, anarquistas e socialistas. Com isso, o grupo católico tinha como objetivo salvar e preparar o homem através da educação das mazelas de um Estado capitalista burguês.

O PAPEL DA IGREJA

A educação de surdos sempre esteve de certa forma implicada com correntes religiosas e filosóficas, católica e protestante, que encabeçaram o projeto educacional dos surdos em contextos históricos e sociais bem distintos na Europa e depois nas Américas. Desse modo as correntes religiosas estavam inseridas em conjunturas e estruturas em que os surdos passaram a ser vistos como anormais³ que poderiam ser transformados em normais.

O oralismo alemão e o método combinado francês, no século XVIII, foram os primeiros projetos educacionais que tentaram inserir os surdos na escola, trabalhando uma pedagogia inerente ao sujeito surdo. Com a fundação do Instituto dos Jovens Surdos Mudos de Paris, os surdos ganharam o seu primeiro espaço de socialização educacional. Dentro desses pressupostos o objetivo proposto do trabalho é abordar a o papel da Igreja tanto católica como protestante na história da educação de surdos.

PANORAMA GERAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Igreja Católica sempre esteve com a tutela da educação do Brasil, desde a chegada dos jesuítas até o final do império, as ordens religiosas asseguravam o projeto pedagógico da formação cidadã. Quando falamos de educação brasileira no contexto do século XIX, permeada pela lógica do novo Estado com a constituição de 1824. Podemos perceber como que a educação abarca um projeto elitista atrelado ao pensamento religioso da época, estando inserida na sociedade brasileira ao longo do período imperial. Dentro desta análise, a Igreja tinha como alvo principal reproduzir o modelo vigente na metrópole, os jesuítas implementaram um vasto poder educacional no Brasil do século XVI, até o século XVIII a pedagogia jesuítica pautada na filosofia escolástica foi o método utilizado. Segundo Freitas (1985), a atuação da Igreja conjuntamente com os jesuítas chegaram a administrar a maior fazenda e engenho da colônia. A fazenda de Santa Cruz no chamado sertão carioca nesta fazenda, havia uma escola de música para escravos e índios. Ainda no período colonial de acordo

³Os termos empregados ao longo da história sobre os sujeitos surdos como “anormais” ou “incapazes” foram construídos historicamente. Encontramos nos trabalhos de Carlos Skliar (1997) o uso dos conceitos de anormalidade, incapacidade, e diferença.



com Hansen (2000), os jesuítas nas suas práticas pedagógicas pautaram o “catequizar” aos gentios, ou seja, os índios para a conversão destes ao catolicismo e o “educar” destinado a elite colonial a estes o ensino secundário era ofertado assim como o sacerdócio ou caso desejasse poderiam estudar em Coimbra preferencialmente estudar direito. Dentro desses pressupostos o objetivo proposto do trabalho é abordar a o papel da Igreja tanto católica como protestante na história da educação de surdos.

Falar sobre a história da educação dos surdos é algo extremamente complexo devido à inexpressiva pesquisa na área da história. Resgatando alguns registros em uma breve diacronia vamos pontuar um pouco a discussão em relação à temática de história da educação de surdos. Na Bíblia, livro sagrado do cristianismo, temos algumas citações em relação ao surdo referentes a episódios de milagres envolvendo a cura da surdez. Os surdos em muitos contextos históricos foram rotulados de *inferiores*, e para que eles fossem curados deveriam falar a língua dominante da sociedade na qual estavam inseridos. Além das citações bíblicas, os surdos também são descritos em alguns documentos da Grécia antiga de forma depreciativa. Os surdos também são mencionados por Santo Agostinho importante pensador e filósofo da Idade Média. Portanto, os surdos em alguns contextos históricos da Antiguidade Clássica e da Idade Média eram descritos de uma maneira geral como seres abomináveis, infelizes, pobres almas possuídas pelo demônio e condenadas ao inferno. A sua redenção e a providência divina só era possível através da fala para que eles, os surdos, conquistassem o paraíso.

Apresentando alguns aspectos da história da educação de surdos, Rocha (1997), destaca alguns pioneiros que deixaram registrados seus legados para o processo de educação, de socialização, e de ensino para sujeitos surdos. A partir de meados do século XVI, na Espanha, Pedro Ponce de Leon desenvolveu um método de signos e escrita na tentativa de fazer os surdos falarem. Ainda na Espanha, por volta de 1620, Juan Pablo Bonet escreveu um dos primeiros livros que se tem notícia sobre a educação de surdos.

Na Holanda, o médico suíço Jean Conrad Amman (1669-1724) criou o método oral de ensino para os surdos mudos. Samuel Heinicke (1729-1790) na Alemanha também desenvolveu o método oral para a educação de surdos.

Outro grande destaque da educação de surdos foi o médico francês Dr. Jean-Marie Gaspard Itard (1775-1838), ele ficou célebre com a experiência que teve com o menino Victor que foi encontrado abandonado numa floresta ao sul da França. Este menino não falava e nem respondia a estímulos sonoros. O médico Itard submeteu o menino a métodos educacionais na tentativa de obter êxito de possibilitar ao Victor uma interação com a sociedade. (Rocha, 1997)

Nos Estados Unidos Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e Laurent Clérc, professor surdo e aluno de Abade Sicard, fundaram a primeira escola para surdos na América. (Rocha, 1997)

No Brasil o primeiro projeto de educação, de surdos teria ocorrido no século XIX, mais precisamente no ano de 1856, quando o professor, surdo, francês, E. Huet, com o apoio do imperador D Pedro II, criou a primeira escola para surdos. O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos teve várias denominações desde a sua fundação e, também, funcionou em vários endereços até a instalação definitiva na atual sede da Rua das Laranjeiras.

Institutos de Surdos foram criados nos cinco continentes a partir do século XVIII. Na segunda metade do século XIX já eram quase quatrocentos. Essas instituições realizavam encontros sistemáticos como Congressos e visitas entre eles.

A questão da caridade e do assistencialismo foi discutida no Congresso de Paris, de 1900, gerando intensos debates sobre a condução mais adequada nas propostas de educação de surdos. (Rocha, 2010)

A CARIDADE E O ENSINO

O conceito da palavra caridade de acordo com os pressupostos da Igreja estava associada à prática da ajuda do voluntário de praticar o bem. Neste sentido, ser um bom cristão era ter a virtude da caridade de ajudar os excluídos. Assim, ao longo dos séculos as associações beneficentes ligadas tanto a Igreja como as ordens religiosas tinham o objetivo de amenizar e proteger os desvalidos, os pobres e os incapazes do mau amparo dos governos. Sendo assim, a filantropia surgiu nesta linha de raciocínio da caridade as ordens religiosas foram as pioneiras na prática assistencialista de uma política de mediação de conflitos contra a ordem do Estado vigente seja no período medieval, no absolutismo monárquico e na nas ditas republicas capitalista. Dentro dessa síntese da caridade podemos traçar um paralelo



com a ideia de Foucault (2009), do poder e principalmente do vigiar e do punir, nesta tese a caridade seria um instrumento de poder legitimado pelas instituições como Igreja que a serviço do Estado evitaria revoltas e possíveis críticas ao sistema. A caridade se associava ao direito social dado através da ótica da piedade e da benevolência. Com os surdos não foi diferente no Congresso de Surdos de Paris de 1900, a caridade era vista como uma prática totalmente assistencialista que inviabilizava o processo educacional do surdo. Ao surdo, a única forma de educação seria aquela adotada pelo Estado sem a participação caridade e a oralização o único método de educar o surdo. Nos embates entre a caridade e o ensino com projetos distintos no Congresso ficou nítido que as correntes religiosas atreladas à caridade tanto a católica como a protestante não desistiram da educação de surdos. Inclusive houve desdobramentos em vários países inclusive no Brasil um dos exemplos foi a Central do Povo entidade filantrópica de origem evangélica que defendia a caridade. Apesar das críticas das escolas tradicionais em relação à prática assistencialista muitas das vezes eram o único caminho que os surdos tinham numa sociedade em que eram considerados “inferiores” como aponta Rocha (2007).

Conforme aponta Skliar (1998), o campo da Educação de Surdos esteve por muito tempo implicado com o campo da Educação Especial. Segundo o autor a educação especial preserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos ao valer-se de oposições tais como: perfeito/imperfeito, normal/anormal, racional/irracional, completo/incompleto, conceitos esses inerentes às práticas pedagógicas em que o sujeito surdo só poderia receber uma educação com um olhar assistencialista e piedoso.

De acordo com Bloch (2002), todos os sujeitos são parte da história e todos têm o direito de construir a sua história, pautados nas suas identidades múltiplas. Nessa perspectiva a história é feita pelos homens em todas as suas dimensões, pois por ser uma ciência do homem no tempo, a história tem como foco o homem como sujeito e agente histórico com descontinuidades e rupturas.

A história também é feita também pelos esquecidos. Quando estudamos a história narrada por segmentos não hegemônicos percebemos que os surdos também se posicionavam em relação a sua educação. Podemos citar Fernand Berthier, francês, professor, surdo, nascido em 1803. Foi considerado por Laurent Clerc,

professor, também surdo, o mais brilhante aluno do Instituto para Surdos de Paris. Berthier entrou para o Instituto aos oito anos, onde se formou e trabalhou posteriormente como professor. Foi também uma figura importante na comunidade literária de seu tempo.

Destacamos então que a conquista mais relevante no processo histórico educacional dos surdos ocorreu na França, no século XVIII, na figura do abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que desenvolveu o método combinado conhecido como escola francesa. No ano de 1755, L'Épée funda a primeira escola para ensino de surdos que chegou a ter sessenta alunos ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si, e também desenvolveu outros denominados de sinais metódicos usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o abade Sicard (1742-1822).

No Brasil, no período oitocentista, de acordo com Chaves & Lopes (2009), o governo imperial tinha como missão civilizadora derramar instrução por todas as classes seguindo os modelos franceses e americanos. Um dos exemplos foi o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado em 1875. O objetivo era um projeto de civilizar os desfavorecidos de educação.

Haveria uma clivagem entre a função educacional e a função assistencial no Asilo? A tensão gerada por uma distribuição diferenciada na estrutura do Estado se expressa na dimensão do mundo casa/ moradia do Asilo. Aos professores era negada a casa, ou seja, esta era a única categoria profissional que não residia no espaço Asilo, fato que chegou a gerar reivindicações por parte de alguns deles. Todos os funcionários, diretor, inspetores, porteiros e mestres lá residiam, mas somente o diretor tinha o privilégio de residir com a família no espaço do palacete. Como os educandos, o pessoal contratado vivia afastado de seus familiares (Chaves & Lopes, 2009, p.68).

Cabe destacar que essa missão civilizadora esteve presente no Congresso de Surdos de Paris em 1900, com importantes desdobramentos no Brasil.

De acordo com os relatórios do Congresso de Paris de 1900, em sessões onde estavam reunidos surdos e ouvintes, podemos observar o debate entre o



assistencialismo proporcionado pela caridade, e a prática da educação. O foco no ensino em detrimento da prática da caridade buscava desviar a educação dos surdos de um olhar de coitados, o que era típico das instituições religiosas assistencialistas da época. Nesta ótica, foi muito intensa a defesa de educação privilegiando o ensino para os surdos. E a visão era de oralizar como forma de tornar cidadão, o sujeito surdo. Houve até certo ponto nos debates uma tentativa de incorporação do método combinado no processo educacional dos surdos. No entanto, este modelo de método combinado não obteve muito êxito em decorrência da prevalência do modelo oralista. Cabe destacar que a prática presente nos relatórios enfatizava uma educação para o desenvolvimento do intelecto dos surdos fundado numa concepção de escola tradicional.

No umbral do novo século, ofuscados pelas maravilhas da exposição, temos o dever de olhar para traz e de nos perguntarmos se as obras humanitárias progrediram como a ciência, como as artes, como a indústria. Nós, por assim dizer, domesticamos as forças da natureza até então desconhecidas. Encontramos profusões de luzes, de forças incalculáveis, o poder de transmitir com rapidez de um raio nosso pensamento até o fim do mundo. Devemos a um de nossos colegas o Senhor Graham Bell, a possibilidade de transmitir a voz como o telégrafo transmite o pensamento escrito. Aniquilamos a dor, descobrimos os germens das doenças e os meios de destruí-los; levamos uma civilização benfeitora aos confins do mundo. Nossas obras de solidariedade não foram menores, em toda a parte vemos admiráveis esforços para melhorar a sorte do fraco e do infeliz. (Atas do Congresso de Paris, 1900).

No discurso ficou evidente a perspectiva que a caridade também estava atrelada à superação da ideia do surdo como um incapaz.

O número de chefes de instituições hoje aqui reunidos e o número maior ainda daqueles que não puderam se juntar a nós testemunharam o grande esforço que foi feito, depois de um século, para fazer esquecer os surdos mudos sua deficiência original. É, portanto, para ser examinado o esforço no qual buscamos o progresso foi o sempre e o melhor, e enfim caberá a voz determinar o que resta ser feito. (Atas do Congresso de Paris, 1900).

Nos debates do Congresso de Paris havia uma compreensão de que o ingresso de um aluno na escola era um direito para quem escuta, e um favor para o surdo. Sabendo que a lei sobre a gratuidade e obrigação de educação pública não fez exceções aos surdos.



Todos os surdos mudos são instruídos gratuitamente a partir da idade escolaridade, e seu estabelecimento de Asnières, que cresce cada vez, mais, está sobre a tutela da administração da instrução pública que tem muito cuidado de incluir seus funcionários dentre homens de carreira. Não temos a indicar as modificações necessárias que, sem ferir interesses privados, poderiam satisfazer ao pensamento da igualdade social. (Atas do Congresso de Paris)

Analisando a narrativa dos conferencistas do Congresso de Paris de 1900, ficou nítido um segmento de pensamento contrário à caridade em relação ao processo educacional dos surdos, sobretudo, daquelas instituições em que o poder do Estado não tinha a tutela da educação. Era o caso das instituições religiosas católicas e a protestantes. Destacamos alguns momentos do debate entre os conferencistas do referido Congresso:

Nós queremos que nossos irmãos surdos mudos sejam iguais a nós em inteligência, em saber, e na expressão de idéias. A fala somente pode suprir todas as barreiras e dar acesso a carreiras onde à perda de audição não é um obstáculo absoluto. Mas o método oralista não foi aplicado senão depois de vinte anos, e contamos muitas gerações de surdos mudos durante os quais a educação foi realizada pela escrita, que se exprimem por mímica e datilologia. Juntam - se a eles aqueles cuja oralização é defeituosa, e ninguém dúvida do retardo que carregam na realização dos programas sociais que aspiramos para eles. Ninguém pode achar ruim que os surdos mudos se expressem na linguagem que preferirem, da mesma maneira não podemos criticar aqueles que falam provençal, basco ou bretão. Façamos pelos surdos que fazemos pelos os que ouvem. Somente a oralização é arca sagrada que pode conduzi-los ao meio social que aspiram. (Atas do Congresso de Paris, 1900)

Fica clara, em alguns momentos, a tentativa de defesa do oralismo como o único método educacional capaz de socializar o surdo sem a interferência da caridade assistencialista.

Se proclamei senhoras e senhores, que a criança não podia dever a sua educação ao assistencialismo ou a caridade, não quis falar senão do filho do operário dotado de boa saúde; mas a doença atinge todas as idades, o desemprego a prepara, e a imprevidência ou a impossibilidade de economizar fazem a velhice miserável. A assistência e a caridade são os únicos meios, para os ricos, de honrar suas fortunas. Fazer o bem é também consolo para aqueles que não são felizes. Estas questões humanitárias são então a ordem do dia para todos os países de todos os tempos.

O operário surdo tem necessidades de uma proteção, um tipo de tutela que o ajude a entrar num outro lugar, quando aquele onde ele trabalha lhe faltar; onde ele possa encontrar o aconselhamento do qual necessita, o empréstimo a curto prazo para atravessar os dias difíceis, a ajuda da medicina e da religião. Discurso do senhor deputado Muzet, eu gostaria de agradecer e

saudar a todas estas mulheres caridosas e devotas, a todos os homens honrados e devotados, que consagram seus talentos e esforços de cada dia o ensino e a educação dos surdos. (Atas do Congresso de Paris, 1900)

A CENTRAL DO POVO

As instituições religiosas principalmente as de caridade, como o Instituto Central do Povo, fundado em 1908, no Rio de Janeiro, tinham como elemento primordial no trabalho com o surdo, o assistencialismo. De acordo com Bacellar (1926), o Instituto Central do Povo visava suprir e atender as demandas que não eram abarcadas pelo então Instituto Nacional de Surdos Mudos. De origem evangélica, o Instituto Central do Povo tinha como filosofia a caridade e assistencialismo ao indivíduo surdo. Segundo Bacellar (1926), a fundação deste departamento somente para surdos, dentro do Instituto Central do Povo foi graças aos esforços do Doutor Brasil Silvado Junior, professor do então Instituto Nacional de Surdos Mudos. Ele era um dos grandes protetores e defensores dos surdos no Brasil. Conforme analisou o autor o Instituto Central do Povo era um espaço de socialização do surdo em que ele se sentia em casa sendo um ponto de encontro entre eles. Nessas reuniões recebiam aulas de esportes, evangelização, assistência médica, farmacêutica, jurídicas, totalmente gratuitas. O objetivo principal do departamento era realmente trabalho com os surdos numa perspectiva, assistencialista atrelada à caridade no que os surdos mais necessitavam. Portanto, havia até uma preocupação dos surdos em relação a obterem uma colocação profissional.

João Brasil Silvado Junior, professor do Instituto de Surdos Mudos, nas décadas de 1910, 1920 e 1930, defendia na revista *Ephphatha*⁴, publicação de sua criação, que os surdos tivessem uma boa educação possibilitando o seu pleno desenvolvimento e também sua inserção profissional. Neste constructo, o papel das associações de cunho assistencialista ao indivíduo surdo era de extrema importância

⁴Revista EPHPHATHA, Associação Brasileira de Surdos Mudos. Volume 2. Rio de Janeiro, 1915.

para que eles, os surdos, pudessem ter alguns direitos na sociedade de maioria ouvinte.

Portanto, observamos a importância do Instituto Central do Povo, no apoio ao processo educacional dos surdos visto que a demanda desse trabalho junto aos surdos era grande. Logo, o Departamento de surdos fundado no Instituto Central do Povo conjuntamente com as associações que postulavam a ajuda mútua aos surdos, foram os responsáveis pela tentativa de possibilitar aos surdos uma melhor dignidade social.

A crítica relativa à falta de material e pesquisa sobre o campo da surdez no Brasil era mencionada na revista. No trecho da revista podemos analisar a preocupação de um bom projeto educacional para os surdos integrando eles a sociedade.

Há mais de um século que espíritos adiantados e cultos se tem preocupado com a instrução do surdo e desde logo, as hipóteses mais elevadas se tem formulado e caído. Isto, sobretudo honra a história da nossa profissão, pois é levantar e derrubar ou confirmar hipóteses que se desenrola o progresso de qualquer conhecimento científico (Revista EPHPHATHA, 1915).

Assim, a revista Ephphatha (1915), na conjuntura da sua criação era, talvez, o único documento no Brasil, no início do século XX, que pensava a educação de surdos mesmo sendo de uma perspectiva de cunho assistencialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de socialização e educação de surdos e o reconhecimento destes como sujeitos históricos, que são capazes de pensar, sentir, e articular os seus pensamentos, sempre foi alvo de discussões. Ao longo dos séculos foram alvo de questionamentos em relação a sua capacidade intelectual. Nesta perspectiva, os surdos sempre estavam à margem da sociedade tidos como “inferiores” ou “anormais”. Nessa linha de raciocínio as lutas constantes dos surdos para se auto afirmarem e legitimarem o seu projeto educacional obteve o apoio principalmente das instituições religiosas. Tanto as de doutrina católica como as protestantes assumiram durante séculos a educação de surdos. O Congresso de Paris de 1900 apresentou os

debates resultantes da caridade assistencialista e o cientificismo em relação ao processo educacional dos surdos.

No centro das discussões estava a questão da caridade assistencialista como elemento negativo com pouca contribuição na socialização e educação dos surdos. Nestes debates entre os conferencistas do Congresso de Paris é considerado o projeto do método oralista o mais viável para a formação educacional dos surdos. No entanto, a caridade assistencialista realizada por instituições aqui no Brasil como o Instituto Central do Povo possibilitaram aos surdos o seu auto reconhecimento e proporcionaram a eles o direito a sua cidadania, mesmo atrelada ao assistencialismo. Direitos estes como educação, saúde, lazer, religião e até trabalhos. Nesta ótica, os debates entre a caridade e a prática educacional na virada do século XIX, poderão abrir novos caminhos para o campo do conhecimento da educação de surdos que possam corroborar com um novo horizonte ou múltiplos olhares de pesquisas sobre a temática abordada.

FONTES DOCUMENTAIS

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PARIS DE 1900: *Para o estudo das questões de educação e assistência de surdos mudos*- Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série Histórica)

Revista *EPHPHATHA*. Rio de Janeiro: Volume I, número 2, 1915.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. *A Surdo Mudez no Brasil*. São Paulo: Ed. Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

CHAVES, W.M. & LOPES, De. C.S. *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009. p.57-83.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*- católicos e liberais. 4ª ed.SP: Cortez; Autores Associados, 1988. Cap.1 A ideologia católica, p.27-63.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*- católicos e liberais. 4ª ed. SP: Cortez; Autores Associados, 1988. Cap.3 A ideologia de Estado, p.99-124.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Benedicto. *Santa Cruz-Fazenda Jesuítica, Real e Imperial*. Volumes I, II e III. Rio de Janeiro, Asa Artes Gráficas: 1985.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Solange Maria. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas. SP: Autores Associados, 2007. Cap. VI, Desenvolvimento das ideias Pedagógicas Leigas: Ecletismo, Liberalismo e Positivismo. (1827-1932). p. 115-184.

SKLIAR, C. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.



ESTADO AMPLIADO, INTELECTUAIS ORGÂNICOS E LUTA DE CLASSES: SOBRE A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO (1952-1963)

*Michelle Freitas Teixeira*¹

*Rita de Cássia Gomes Nascimento*²

*Adelaide Ferreira Coutinho*³

RESUMO: O presente artigo é parte de pesquisa, em andamento, acerca da história e política da educação rural no Maranhão. Busca-se abordar as relações entre Estado e Educação Rural, correlacionando a Sociedade Política-Sociedade Civil-Educação Rural. Pretende-se refletir sobre a implantação e atuação da Campanha Nacional da Educação Rural (CNER) no Maranhão (1952-1963) referente à conflitualidade em torno da questão da terra e a organização do campesinato, sobretudo nas áreas de abrangência da política em foco. Partir-se-á do quadro teórico de Antônio Gramsci (2001; 1980). Utilizar-se-á pesquisa histórica bibliográfica e documental. Como referência de estudos importantes, entre outros, cita-se: Mendonça (1997; 2007; 2010), Barreiro (2010), Santos (1980; 2010).

Palavras-chave: Estado ampliado. Educação Rural. Luta de Classes.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de pesquisa, em andamento⁴, acerca da educação rural no Maranhão e pretende lançar questões iniciais para um território de estudo e debate pouco considerado no universo das pesquisas acadêmicas em História e/ou em Educação, sobretudo quando envolve a materialidade das relações Terra, Saber e Poder. Neste, de forma específica, pretende-se refletir sobre elementos acerca da natureza política e ideológica da implantação e atuação da Campanha Nacional da Educação Rural (CNER) no Maranhão (1952-1963) e a questão da Terra neste contexto de disputas e intensos conflitos agrários no seio da luta de classes.

¹ Doutoranda em Educação/ PPGE UFF. Mestre em Educação/UFMA. Professora de Educação/ IFMA. Grupo de Pesquisa EJATRAB/NEDATE/UFF. michelleteixeira@ifma.edu.br

² Doutoranda em História UFF. Mestre em Educação/UFMA Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil/PPGH-UFF. Professora de Educação/ IFMA. rita.nascimento@ifma.edu.br

³ Doutora em Educação/ UFRN. Professora Associada do Departamento de Educação II/ UFMA. adelaide.fcoutinho@bol.com.br

⁴ A pesquisa não contou com financiamento de Agência de Fomento.

Portanto, problematiza-se o lugar político da CNER no Maranhão (1952-1963) referente à conflitualidade em torno da questão da terra e a organização do campesinato, sobretudo nas áreas de abrangência da política em foco. Bem como, a articulação entre o Estado restrito com os EUA, através de acordos bilaterais, e as relações com os aparelhos privados de hegemonia das frações dominantes em atuação, como é o caso da Igreja Católica.

Importante considerar que a segunda metade do século XX é marcada pela intensificação das complexas relações de dominação no campo brasileiro. Nas décadas de 1950 e início dos anos 1960, sobretudo, dá-se a multiplicação de conflitos no campo pelo Brasil, potencializados, entre outros, pelo processo organizativo dos trabalhadores rurais, apoiados, em sua maioria, em bandeiras de lutas como: reforma agrária, direito à organização em sindicatos, acesso a direitos trabalhistas (SILVA, 2006).

As tensões sociais, naquele momento, inspiravam preocupações das frações dominantes do campo e da cidade, sobretudo, com a ampliação a partir das décadas de 1950 e 1960, das experiências de lutas camponesas em várias regiões do Brasil, como fora o caso das Ligas Camponesas, que se deram nos municípios de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, e Mari e Sapé, na Paraíba, ou nas áreas em ocupação, onde os posseiros eram expulsos da terra por latifundiários e grileiros – sertões do Maranhão, Piauí e Bahia e que deram base ao surgimento do sindicalismo rural (ANDRADE, 1986).

Parte-se da noção de Estado a partir da perspectiva gramsciana, como uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política – estas componentes fundamentais ao funcionamento da estrutura de poder estatal (GRAMSCI, 2000). Sobre os instrumentos de pesquisa, utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental em lugares de memória como Arquivo da Arquidiocese de São Luís do Maranhão, Arquivo Público do Estado do Maranhão, bem como a Biblioteca Pública Benedito Leite, todos localizadas na capital do estado.

Os estudos bibliográficos específicos a essa área de estudo nesse espaço-tempo, no Maranhão, são escassos, destacando-se aqui, dentre os poucos e importantes estudos, os trabalhos a saber: “Movimento de Educação de Base - MEB: discurso e prática (1961-1967)”, produzido por Rapôso (1985); e o “O Projeto João de

Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão”, de autoria de Kreutz (1982).

O artigo organiza-se em dois itens de discussão. O primeiro aborda a CNER em seu processo histórico de surgimento e natureza política no âmbito do Estado Integral, bem como luta de classes e questão agrária no contexto em estudo. No segundo item, discute-se a CNER no Maranhão enfocando as análises em seus agentes e atuação da Igreja Católica, enquanto aparelho privado de hegemonia, e o contexto das lutas pela terra no Maranhão.

2 O SURGIMENTO DA CNER (1952-1963): projeto político-pedagógico de poder e controle

A CNER fora criada pelo Ministério da Educação e Cultura em 09 de maio de 1952 no contexto do 2º mandato de Getúlio Vargas como presidente da República. Porém, somente em 27 de março de 1956, no governo de Juscelino Kubitschek é oficialmente regulamentada, passando a dispor de verbas próprias por meio dos Decretos nº 38.955 e nº 39.871 (RCNER, 1956, v. 3, p. 10 apud BARREIRO, 2010). A partir de 1960, a CNER começa a entrar em decadência até encerrar em 1963, vésperas da instauração do golpe militar. De forma geral, a CNER representou, segundo Barreiro (2010), uma ação sistematizada para o meio rural, via programa educativo e de assistência técnica, que, em termos discursivos, buscava tentar romper com práticas e experiências descontínuas efetivadas desde o final do século XIX.

A Campanha era definida entre seus promotores como “força renovadora de costumes, de práticas, de padrão de vida, que vem das próprias forças que sempre existem em estado latente em todas as comunidades, forças essas que se exploram com recursos científicos de que se dispõe” (RCNER, 1954, v.1, p.11 apud BARREIRO, 2010). A Campanha abordava a educação rural sob o viés da educação para a produção agrícola sob o modelo ideal da *Educação de Base*, apregoadado internacionalmente, além disso assentava-se sob a chamada “pedagogia dos costumes” ao adentrar a instrução de saberes cotidianos e familiares. Desta forma, semelhante à perceptiva analítica lançada por Gramsci em seu *Caderno 22*, onde



trata sobre o Americanismo e Fordismo, neste processo de formação de sujeitos buscava-se a organização da produção, do trabalho e de uma cultura cotidiana para adaptação e consenso. Desta forma, intentava-se imprimir uma “moralidade” na vida campesina que tentava moldar o gesto exterior e interior dos subalternos do campo (GRAMSCI, 2000).

Além dos princípios formativos, os recursos, em sua maioria, eram definidos e ofertados por meio de acordos internacionais firmados com os Estados Unidos da América. É importante destacar que, desde 1945, fora firmado o primeiro convênio entre Ministério da Agricultura do Brasil e a *Inter-American Educational Foundation Inc.* (cooperação subordinada ao *Office of Inter-American Affairs*, agência do governo estadunidense) que objetivava aperfeiçoar o ensino de técnicas agrícolas aos países periféricos. Tal questão escamoteava-se sob um discurso de aproximação interamericana de ajuda técnica e humanitária, através do intercâmbio de ideais e métodos pedagógicos entre os países via *Programa Truman à América do Sul*, chamado *Ponto IV*, com o envio de técnicos para examinar as necessidades de cada país, por se considerar um auxílio mais eficiente, como meio de combater ao comunismo, cuja infiltração chegou, em certo momento, a preocupar seriamente os líderes democráticos (MENDONÇA, 2007; 2010).

Destaca-se, nesse processo, a criação do Escritório Técnico de Agricultura-Brasileiro-Americano (ETA) que fora um órgão binacional criado em 1953 no Rio de Janeiro com o objetivo de fomentar as relações de elaboração de políticas de “desenvolvimento comunitário” aos países periféricos mediante projetos específicos ligados à Extensão e Crédito Rural. Para tanto, o auxílio técnico e educativo utilizava-se de conceitos e metodologias que apontavam para a “ressignificação da própria noção de educação rural” apoiada nas categorias do desenvolvimentismo e forte conteúdo discursivo civilizatório de poder e controle (MENDONÇA, 2007).

Em 1952, ano de fundação, deu-se início à uma fase formativa com o quadro técnico que daria sustento à condução da Campanha. Estes foram preparados por curso de *Educação de Base*. Importante destacar que esta categoria compôs um dos eixos fundamentais da CNER, tendo sido adotada pela UNESCO como estratégia importante para seus projetos, sobretudo de alfabetização e combate à pobreza, para os países periféricos desde sua criação em 1945. Denominada de Educação de Base

ou Educação Fundamental esta pode ser definida como via de adequação dos “rurícolas” ao plano de desenvolvimento econômico.

Dessa forma, os fins da Educação de Base passavam pela promoção da “integração social”, a “harmonia” e o “aumento da produtividade”. Tais pressupostos estavam alicerçados em fundamentos de várias vertentes que incluíam o funcionalismo, o neotomismo, o anticomunismo e a pedagogia da Escola Nova. De forma geral, tais concepções objetivavam a integração e paz social via, entre outros: progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, gerenciamento científico e afirmação do capitalismo como sistema necessário (BARREIRO, 2010).

O primeiro curso de treinamento da CNER ocorrera em 05 de março de 1952, em Pinhal (SP) e deste saíram os formandos que passaram atuar nas primeiras missões rurais em RS, PR, Sul de MG e RJ. Neste mesmo ano, fora instalado o Centro de Treinamento na Escola Agrônômica em Cruz das Almas (BA) onde saíram os primeiros treinados (médicos, agrônomos, assistentes sociais, professores, enfermeiras, agentes de economia doméstica e sacerdotes) para atuarem na BA, AL, CE e RN. Desta forma, dava-se a formação de intelectuais orgânicos que se relacionam com o mundo da produção de forma mediata e imediata na medida em que atuam na organização da produção material do homem e mulher rural, bem como moldam atitudes e ações culturais cotidianas. Para Gramsci, uma aproximação concreta da realidade acerca da função dos intelectuais orgânicos no âmbito do “exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2001, p. 20) visa atingir, no espaço da hegemonia burguesa, duas dimensões:

- 1) “o consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social” [...]; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 20-21)

Na esfera ideológica, a CNER visava acomodar as populações pobres do campo em torno de um discurso de modernização rural próprio do contexto de expansão industrial da década de 1950. Em 1955, como política social surge o Serviço Social Rural (SSR) que se destinava a prestação de serviços médico-sanitários, ao

desenvolvimento dos setores da economia doméstica, artesanato, recreação, indústrias rurais caseiras e Educação de Base (BARREIRO, 2010).

Metodologicamente, a CNER baseava-se na atuação tanto na educação formal quanto na informal. Nesse aspecto, ofertavam-se cursos e treinamentos para professores e técnicos ligados às escolas rurais. No que tange a dimensão não formal, expressava-se através dos encontros, reuniões, assistência técnica rural relacionadas à definição de modos de viver e produzir no cotidiano da população, como já exposto, através da “educação dos costumes” e formação de nova cultura para o trabalho.

As práticas sustentavam-se em um território amplo de atuação orientados a partir de eixos norteadores, a saber: 1. Estudos e Pesquisas da realidade social, cultural e produtiva do lugar; 2. Treinamentos técnicos a partir das demandas reconhecidas; 3. Missões Rurais e 4. Divulgação. A primeira dimensão da Campanha tratava de diagnosticar previamente as áreas rurais antes da instalação. Nesta fase, investigava-se o tipo de solo, as técnicas agrícolas adotadas, as instituições, os tipos de lideranças existentes e os meios de comunicação a serem utilizados. Após isso, o setor de treinamento tratava da formação do pessoal técnico e do planejamento dos cursos de educação para professores (as) rurais e líderes locais. O Setor de Missões Rurais acompanhava, subsidiava e fiscalizava as atividades das Missões Rurais, admitindo, ainda, técnicos formados pelos cursos oferecidos. E, por fim, o Setor de Divulgação sistematizava e comunicava as informações, difundindo as experiências e materiais sobre a Educação de Base (BARREIRO, 2010). Sobre isso, Gramsci observa que este quadro de atuação se refere à *estrutura material da ideologia* de uma classe dominante que constrói, de forma dinâmica, “uma organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” (GRAMSCI, 2000, p. 78).

No contexto da CNER, as *Missões Rurais* constituíram-se grande suporte das ações e organicidade da política através de programa educativo. Consistiam num conjunto de ações articuladas em frentes de trabalho variadas, a saber: Centros de Treinamento de Educação de Base, Centros de Treinamento de Professores e Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Orientação de Líderes Locais e Centros de Treinamento de Cooperativismo.

É importante colocar que, a escola era considerada o “elemento viabilizador”, porém, com o avanço da influência da Guerra Fria nos países periféricos a escola passa a ser substituída por agências de cunho assistencialista, social e técnico. Tais agências adotam um modelo de educação rural, que não divergia essencialmente do já existente, mas inseriram novos elementos. Um deles foi a preocupação com a qualificação da mão-de-obra rural adulta, em detrimento de educar a infância. Nesse caso, assumira três funções específicas: “imobilização” da força de trabalho no campo, “neutralização” dos conflitos sociais rurais e, por fim, “qualificação” da mão de obra, assumindo uma feição de “escola de trabalho”, assentando-se, primordialmente, na dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual (MENDONÇA, 2007). Desta forma, toma-se a CNER em seu sentido ampliado composto por um todo complexo que incluiu sociedade civil e sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas conservadoras de forte caráter classista no embate pela hegemonia capitalista (GRAMSCI, 2000).

A partir da década de 1950, a educação rural, no Maranhão, ampliou as múltiplas intencionalidades, entre elas a fixação do homem à terra em que vive, adaptando-o ao seu meio e mantendo-o em seu lugar de forma pacífica e ordeira. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo e evitando o inchaço das cidades e desordenamento da sociedade industrial e urbana em construção. Era preciso manter o trabalhador no campo e socializá-lo de acordo com o pensamento político hegemônico, a partir da construção de uma mentalidade ruralista (NASCIMENTO, 2011; 2012; 2017). Para tal, a escola e o assistencialismo-extensionista rural seriam elementos estratégicos privilegiados ao projeto de “unidade, harmonia e crescimento nacional” no contexto da complexa estrutura agrária vigente, onde na contramão desta lógica de conformação se dava o avanço crescente da organização dos trabalhadores rurais através dos sindicatos e associações, que levantavam, nesse momento, bandeiras contra o latifúndio e o coronelismo (SOUSA, 2010).

3. A CNER NO MARANHÃO (1952-1963): agentes e trajetória

O Maranhão, a partir de 1950, torna-se centro de um processo mais geral de abertura de frentes de expansão agrícola - ocupação privada das terras por empresários, pecuaristas e especuladores que avançavam sob os territórios já trabalhados pelos camponeses. Esse processo permitiu o aumento dos diversos conflitos (roça x gado) que, ao se politizar, culminou com a formalização legal e não mais o trabalho incorporado à terra (BARBOSA & ALMEIDA, 2013).

As primeiras tentativas de organizações camponesas no Maranhão iniciaram-se nesse período, a partir da mobilização nacional de trabalhadores rurais a favor da Reforma Agrária em encontros e congressos nacionais. Os debates sobre as reformas de base ganham fortes contornos no campo, tendo em vista a miséria, as opressões, concentração da terra e violência no campo. Desta forma, em 1954, realiza-se a II Conferência dos Trabalhadores Agrícolas, em São Paulo, onde fora criada a Comissão Estadual de Reforma Agrária do Maranhão. Com o intermédio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), além de marxistas independentes (ou cristãos), em São Luís, a Comissão fora composta de intelectuais e estudantes (SOUSA, 2010). Segundo Miranda (2003, p. 106), esta Comissão percorreria [...] o interior do estado, principalmente os vales dos Rios Itapecuru e Mearim formando comissões semelhantes. As comissões estavam articuladas com a campanha nacional por cinco milhões de assinaturas pela reforma agrária”.

Fruto desse processo de articulação, em 1956, constituiu-se uma entidade em âmbito estadual com finalidade de organizar e mobilizar as lutas camponesas denominada de Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão (ATAM), considerada um vetor importante que ajudou a potencializar a plataforma do sindicalismo rural maranhense através das associações de trabalhadores rurais vinculadas à esta entidade (SOUSA, 2010). A ATAM, portanto, representou um aparelho privado de hegemonia dos trabalhadores, em sua diversidade.

Manoel da Conceição Santos (2010), importante intelectual orgânico da luta campesina no Maranhão, destaca que a organização dos trabalhadores na microrregião do Pindaré-Mirim deu-se nesse contexto. Processo desencadeado pelos recorrentes conflitos entre lavradores e pecuaristas, portanto, a organização dos

trabalhadores ocorreu, inicialmente, para a defesa das roças e por liberdade de escolha do lugar onde plantar (SANTOS, 2010). Somente em 1962, com o Movimento de Educação Base (MEB), e a presença de intelectuais orgânicos de viés político atrelado à bandeira da Reforma Agrária, inicia-se o processo de organização de cursos sobre sindicalismo rural, com ênfase na formação política. Segundo Santos (1980, p. 91), “Na região, nós classificamos o curso de seminário para analfabetos, porque não precisava ler. Você via através do retrato das coisas pintadas lá no quadro, na cartolina (SANTOS, 1980, p. 91). Coloca, ainda, que o primeiro Sindicato de Trabalhadores Rurais do Estado do Maranhão foi fundado em 18 de outubro de 1963 em Santa Inês sob apoio do MEB (SANTOS, 1980).

Nesse contexto, em 1952, foram criadas, no Maranhão, Missões Rurais no Município de Bacabal, além do *Centro de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Coroatá. O processo organizativo nessa região ganhou destaque, nesse mesmo período, pelo fato de os camponeses desta região, organizados em sindicatos, terem desenvolvido uma campanha de massa pela Reforma Agrária, via encontros e atividades políticas e de classes, como fora a organização do “1º de Maio”, em 1962, na cidade de Coroatá (MA) (SOUSA, 2010).

Neste mesmo ano e mês ocorrera o assassinato de 06 (seis) camponeses em município próximo, Pirapemas (MA), pelos aparelhos repressivos do Estado em defesa do latifúndio. Aponta-se, segundo registros, posterior expansão da CNER em outras regiões do Estado, sobretudo em áreas que tinham como igual marca a presença de conflitos de terras e focos de organização sindical (SOUSA, 2010). Problematisa-se essa relação de expansão, por meio da Igreja Católica em áreas de conflitos de terras, principalmente por que esta instituição continha em seu seio pluralidades ideológicas concernentes ao caráter e intencionalidade da atuação social da Igreja naquele momento.

A Igreja Católica, em meio a esse processo que atingia os municípios e comunidades, começara a engajar-se em questões de ordem social desde a década de 1930, quando novas diretrizes são emanadas das Encíclicas Papais acerca da questão da terra, da defesa da dignidade da vida camponesa e da justiça social. Essa instituição defendia oficialmente uma perspectiva social, porém, sem ferir o direito à

propriedade privada dos grandes donos de terras, além da defesa do sistema capitalista.

Em 1950, com a entrada de Dom José Delgado como Arcebispo Metropolitano, cresceu a atuação social da Igreja no Maranhão, surgindo movimentos diversos de juventude e a Ação Católica Operária, Cooperativa Banco Rural do Maranhão, Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana (MIRA), criação da Universidade do Maranhão, entre outros. Desse processo, a MIRA foi uma instância fundamental que dialogou profundamente com a CNER na organização das cooperativas rurais, Semanas Ruralistas e outras atividades formativas. Portanto, a Igreja Católica no Maranhão assumiu, assim, a condição de sujeito político, que contribuiu no processo de definição e execução de ações da CNER e afirmação da doutrina social cristã (RAPÔSO, 1985).

Na *VIII Semana Ruralista* promovida pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura, em articulação com a Arquidiocese de São Luís (MA), uma das pautas discutidas foram o comunismo e o novo papel dos sacerdotes em relação aos problemas da terra. Sobre essa questão, Dom Delgado afirmou que deveria haver certo comprometimento dos padres nas demandas sociais da terra. Para o mesmo, a missão do clero não se resumia apenas na sacristia, mas tinha a ver com, “[...] desembainhar um facão e abrir caminhos no meio do matagal social comum”. Sobre isso, afirmava que: “[...] antes que promovam a socialização compulsória do homem do campo, devemos construir-lhe a voluntária, a coletivização livre, escolhida por ele pessoalmente e alcançada pelos meios que ele aceite com satisfação” (BMI, 1958, n.4, p.29 apud BARREIRO, 2010, p. 99)

No Maranhão, observou-se que a temática da questão da reforma agrária encontrava bastante presença, sobretudo nas discussões partilhadas com a Igreja. Tal ponto tem sentido na discussão em torno da necessidade de chamar a atenção do Estado para a intermediação dos conflitos entre fazendeiros e camponeses para normatização da ordem e suposta harmonia entre classes sociais. Sobre isso, o Relatório da Campanha afirmou que

A CNER, por sua vez, reconhecia que o aumento do latifundiário prejudicava a capacidade econômica no município, diminuía o número das pequenas propriedades e o trabalho, provocando o êxodo rural



(BMI, 1958, n.21). Para estudar esses problemas e propor soluções, o padre José Macedo Costa promoveu a *X Semana Ruralista de Colinas*, em agosto de 1959, com a missão rural do Vale do Mearim (MA). Ao relatar os resultados do evento, a Campanha aponta que, embora tivesse havido certo respeito em discutir assuntos de reforma agrária (dadas às condições latifundiárias do município) a X Semana Ruralista de Colinas já apresentou, como resultado concludente e objetivo da sua realização, o loteamento para 25 famílias, de um terreno devoluto, do Estado. (idem, *ibid.*). No município de Pedreiras (MA), o Estado possuía grande extensão de terras agricultáveis, sem o devido aproveitamento. Após entendimentos com o governo foram encaminhadas soluções favoráveis aos habitantes rurais, na esperança de que o “[...] Estado, em breve, venda pequenas glebas de terra em suaves prestações ou mesmo aforá-las aos elementos que habitam o meio rural de Pedreiras” (RCNER, 1959, v.8, p.134 *apud* BARREIRO, 2010, p. 87-88).

A CNER, portanto, defendia a ideia de que a população camponesa era assolada pela condição de carências extremas, por acomodar-se e manter-se como “peso morto” improdutivo. Desviava, portanto, a culpa pela produção histórica da miséria social no campo maranhense para uma suposta falta de vontade de homens “ignorantes e bárbaros”. Sobre isso, afirmava-se que “homem do campo é antes de tudo um sujo” e isto se dava “Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não sabe porque não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez consequente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos uma presa indefesa” (RCNER, 1955, v.2, p.82 *apud* BARREIRO, 2010, p.112). Definia-se, portanto, que este estado era fruto da ausência de cultura civilizatória.

Dentro desta lógica, as ações da CNER no Maranhão de natureza formal e informal construía-se através de uma dinâmica verticalizada, com forte teor pragmático, em que o trabalhador rural que residia naquele espaço era tratado como ser carente e atrasado, dentro de uma concepção evolucionista/otimista/patriótica/entusiasta da educação, que o faria sair da condição de ignorância, segundo a ideologia dominante. Em contrapartida, resguardava o ataque ideológico às concepções que potencializavam a luta e resistência camponesa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tentou abranger, portanto, as relações e mediações entre o Estado, as frações dominantes agrárias, os acordos internacionais firmados entre Estados Unidos da América (EUA) – no contexto do pós Guerra com os governos do Brasil das décadas de 1950 e 1960 – o papel da Igreja Católica, além das condições de vida e a intensificação da luta camponesa naquele contexto.

Desta forma, buscou-se levar em consideração, enquanto estudo pautado na totalidade dialética, que a política da educação rural no Maranhão entre 1950 e 1960 não se separa da realidade nas suas íntimas leis e relações, ou seja, do Estado nacional-desenvolvimentista – regime político em voga – e seu ideário de acomodação das populações pobres do campo à um discurso de modernização rural próprio do contexto de expansão industrial da década de 1950.

Nesse sentido, é importante discutir que a CNER fora, enquanto todo complexo, a reunião de interesses políticos e econômicos diversos, conforme os grupos que ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia. O Estado, assim, em sua presença ou ausência no âmbito das proposições das políticas sociais, particularmente as educacionais, devem ser pensadas na perspectiva do movimento, tensão e contradição (BARREIRO, 2010).

É preciso, portanto, avançar em direção a estudos que tomem a história da educação rural no Brasil em uma perspectiva crítica e dialética, no sentido de abordá-la enquanto totalidade concreta.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas camponesas no nordeste**. São Paulo: Ática, 1986.

BARBOSA, Zulene Muniz & ALMEIDA, Desni Lopes. **A rota dos grandes projetos no Maranhão: a dinâmica entre o local, o regional e o transnacional**. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro. Londrina - UEL: 10 a 13/09/2013. Consultado em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v4_zulene_e_desni_GIV.pdf



BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <<http://books.scielo.org>>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 (volume 2).

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 (volume 1).

KREUTZ, Arno. **O Projeto João de Barro**: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1982.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2007.

_____. **Estado, educação rural e influência norte americana**. Rio de Janeiro, EDUFF, 2010.

MIRANDA, A. B. de. **O processo de luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária no Estado do Maranhão**: o caso do MST. 2003. 166 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2003.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO**: O projeto de “ruralização” das escolas municipais, em São Luís. / Rita de Cássia Gomes Nascimento. – (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação/UFMA. São Luís, 2011.

_____. O Ensino Agrícola e escolas rurais no Maranhão entre 1930 e 1940: ações e contradições das políticas educacionais. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira & CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs.). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Editora CRV: Curitiba, 2012.

_____. A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO (1952-1963): origem e contradições sócio-políticas. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH**. “Contra os preconceitos: História e Democracia. Consultado em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491447202_ARQUIVO_RITAD_ECASSIAGOMESNASCIMENTOANPUH.pdf

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base (MEB):** discurso e prática – 1961-1967. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1. SEDUC/ UFMA, São Luís, 1985.

SANTOS, Manoel da Conceição et al. **Chão de minha utopia.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. **Essa terra é nossa.** Entrevista e edição de Ana Maria Galano. Petrópolis: Vozes, 1980.

SILVA, Osvaldo Heller da. **A Foice e a Cruz:** comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná. Editora Rosa de Bassi: Curitiba, 2006.

SOUSA, Baltazar Macaíba. “Conflitos de terra e sindicatos rurais no Maranhão (1950 a 1964). In: CARVALHO, Claunísio Amorim (org.). **Pergaminho Maranhense:** estudos históricos. São Luís: Café & Lápis, 2010.



Eixos do V Seminário Discente

Eixo 1: Memória, História e Instituições Educacionais

Este eixo abriga pesquisas que dialogam com memória e seus processos de construção, esquecimentos e ênfases, lacunas e contradições. Também é o espaço dedicado a pesquisas que envolvam História, historiografia, suas perspectivas e desafios. Pesquisas relacionadas às Instituições Educacionais de qualquer modalidade, formais ou não.

Eixo 2: Democracia, Movimentos sociais e Culturas

Este eixo dedica-se a pesquisas que discutem os ataques que a educação vem sofrendo nos últimos anos, inclusive seus desdobramentos nas políticas públicas. Também são abordadas pesquisas que discutem aspectos relativos à atuação dos movimentos sociais em suas lutas pelo direito à educação.

Eixo 3: Direito à Educação: Acesso, Permanência e Qualidade

Este eixo propicia o diálogo entre as diferentes pesquisas que têm como temática o direito à educação, pensando nas formas de acesso, permanência em uma educação que se faça de qualidade em espaços formais e não formais de ensino. Nesse sentido, também se direciona aos debates sobre inclusão escolar e social, educação do campo dos movimentos sociais e/ou de outros sujeitos do campo. É um espaço direcionado às discussões relacionadas ao exercício do direito à educação, as políticas públicas educacionais, tais como as relacionadas à inclusão, à acessibilidade, à expansão e à permanência na educação escolar.

Eixo 4: Relações Étnico-raciais, Diversidades Sexuais e de Gênero

Este eixo dedica-se ao entrecruzamento das relações étnico-raciais, das diversidades sexuais e de gênero com a educação. Contempla a educação quilombola, indígena, em terreiros e outras formas de educação em espaços formais e não formais com a referida temática. Alia-se também às teorias e movimentos feministas e LGBTQI+. Debate as resistências, as ações de política afirmativa, a valorização de



epistemologias e sujeitos geo-historicamente subalternizados. Discute a diferença, percebendo como não a reconhecer e a valorizar pode gerar preconceitos e exclusão, com especial interesse aos espaços educativos.

Eixo 5: Infâncias, juventudes e educação

Este eixo busca o diálogo de pesquisas que investigam a educação das infâncias e juventudes, considerando os componentes sociais, históricos, culturais e os múltiplos espaços em que esses processos de educação ocorrem. Permite visibilizar os múltiplos significados e vivências atribuídos para as infâncias e juventudes e como se relacionam com a Educação. O eixo também contempla pesquisas sobre a EJA, seus desafios, potencialidades e políticas públicas relacionadas.

Eixo 6: Processos Formativos, Arte, Imaginário e Educação

As pesquisas deste eixo buscam explicitar os processos formativos propiciados pela Arte e Imaginário como elementos indispensáveis para a formação integral dos indivíduos. Considerando a imaginação como atividade simbólica criativa e as artes como formas de expressão do imaginário, como metáforas que captam a transcendência do ser, o objetivo é apresentar a diversidade das formas e modos de criação artística como vetores que ativam a função imaginante, contribuindo para uma “educação do imaginário”. Nesse bojo, as questões relativas ao corpo, ao movimento e às questões ambientais são discutidas com o objetivo de problematizar outros aspectos da educação formal e não formal, muitas vezes colocadas em segundo plano pelos currículos e programas oficiais de educação.

Eixo 7: Ensino, Políticas e Educação

Este eixo dedica-se às pesquisas acerca dos processos de ensino e metodologias nos diferentes campos da educação formal, disciplinas escolares, bem como as análises de políticas e programas públicos, privados e público-privados para a educação. Tais políticas e programas oficiais de formação de professores e professoras para a Educação Básica e a Educação Superior serão debatidos sob a égide dos desafios atuais postos para a educação, cada vez mais atrelada às políticas mundiais de educação.

Trabalhos Apresentados

Eixo 2: Democracia, Movimentos Sociais e Culturas

A RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NA DITADURA MILITAR- EMPRESARIAL O CASO DO RESTAURANTE CALABOUÇO

Gleice Lopes Abboud Guedes¹

Introdução

O presente artigo se desenvolveu a partir do meu projeto de mestrado que foi idealizado após o lançamento do livro “Calabouço, um tiro no coração do Brasil”, realizado na Ordem do Advogados do Brasil na cidade do Rio de Janeiro, em abril de 2016. Na ocasião, foi mencionada a falta de estudos e trabalhos acadêmicos a respeito desse Restaurante Estudantil “Calabouço” e a resistência dos estudantes contra o fechamento que culminou na morte do estudante Edson Luiz, levando milhares de pessoas às ruas para protestarem contra o Regime militar. A proposta então de trabalho é compreender o funcionamento do restaurante Calabouço a partir de uma análise histórica, tendo como foco o Instituto Cooperativa de Ensino - ICE , que foi financiada e administrada pelos frequentadores do Calabouço, ou seja, pela Associação dos Estudantes do Calabouço (AEC). Portanto, uma instituição educacional que funcionava dentro do restaurante Calabouço, administrada por estudantes, durante a ditadura militar-empresarial.

No contexto político econômico, inserimos o quadro da educação brasileira durante tal período, como o principal campo de disputa entre os grupos operantes: a elite governante, a elite econômica-empresarial, a classe trabalhadora e os estudantes. As reformas educacionais propostas pelo governo no período, impulsionaram os estudantes a realizarem oposição através de mobilizações, devido

¹ Mestrando pela Universidade Federal Fluminense- Faculdade de Educação 2018

à questão das relações internacionais, e interesses dos setores empresariais nas reformas que dominaram as decisões acerca destas:

As vicissitudes das lutas de professores e estudantes, principalmente desses últimos, contra certos efeitos da reforma do ensino superior de 1968 e seus desdobramentos, gerou a crença de que a configuração da universidade brasileira foi traçada pelos assessores norte-americanos trazidos pelos famigerados acordos MEC-USAID. Com esses assessores, teria vindo para o Brasil o modelo das universidades norte americanas que o governo e o Ministério da Educação, trataram de implantar [...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos, não foi imposta pela USAID, com a conveniência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país.(CUNHA, 1987. pág. 21-22)

Na esteira dos acontecimentos, se encaixa, o Calabouço, pois as mudanças propostas para o ensino, não se restringiria ao ensino superior, mas sim uma alteração radical dos níveis básicos de ensino assim como a estrutura de suporte, como o caso dos restaurantes centrais dos estudantes, ainda que tivesse administração mista (estadual-federal).

Histórico do Calabouço

O espaço inaugurado em 5 de novembro de 1951 pelo então presidente da República Getúlio Vargas, que a princípio fornecia alimentação aos universitários, como política pública de assistência estudantil, que durante a década de 1960 foi palco de manifestações contra o aumento do valor das refeições que era de 2 cruzeiros moeda da época. Seus frequentadores eram estudantes de baixa renda, oriundos das massas de migrantes atraídas pela industrialização no território fluminense, com perspectivas de uma vida mais próspera em relação aos estados nordestinos. Localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, o Calabouço, e funcionava dentro da sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), e pertencia a União metropolitana dos Estudantes, que era a principal base do movimentos estudantil do Rio de Janeiro, a população de frequentadores do Restaurante Central do Estudantes o Calabouço era de aproximadamente de 4 a 6 mil estudantes. Esse espaço é considerado um dos maiores centros de resistência à ditadura militar, onde se reuniam estudantes opositores ao regime e ao imperialismo estadunidense. Em 1967 o primeiro restaurante calabouço foi demolido sob promessa de uma construção de um novo, desde do anúncio de demolição em 16 de maio de 1967 que

os estudantes fizeram várias passeatas exigindo a construção de um novo restaurante e ainda protestaram contra os acordos MEC-USAID.

A realidade do Restaurante Central do Estudantes, era de abandono e precarização, o que comprometia a qualidade dos serviços prestados. Frente a essa situação, os estudantes, através de assembleias e debates, articularam o movimento para a retomada do funcionamento do Calabouço, dando início às primeiras manifestações de caráter pacífico e reivindicatório, duramente reprimido pelo regime autoritário (SARDINHA, 2016).

No dia 10 de junho de 1967 durante uma assembleia, foi criada a Frente Única dos Estudantes do Calabouço, a FUEC, que foi uma experiência de administração pautada pela democratização das decisões referentes ao funcionamento do Calabouço. A FUEC, mediou não só o funcionamento do Calabouço, como permitiu aos estudantes, resistirem politicamente através de organização setorial de propaganda contrária à ditadura.

Para este público, o Calabouço era mais do que apenas um espaço de alimentação, mas também de socialização e formação, onde os trabalhadores - estudantes, se inseriam no contexto político de resistência em que se encontravam. Nesse contexto de resistência é que se pode entender o Instituto Cooperativa de Ensino (ICE) que oferecia curso para maiores de 16 anos em formato de supletivo, onde o Ginásio que tinha duração 4 anos era oferecido em 1 ano e o Colegial que tinha duração de 3 também ministrado em 1 ano. Os professores que lecionavam no Instituto Cooperativa de Ensino eram em geral estudantes universitário e seus ordenados pagos com dinheiro das taxas cobradas aos estudantes, os materiais didáticos também eram provenientes dessa taxa. O Instituto Cooperativa de Ensino teve uma direção provisória composta por 3 membros da Associação dos Estudantes do Calabouço, que foi substituída 15 dias após eleição e com aprovação da assembleia. Enquanto a Associação Estudantes do Calabouço, era um instrumento administrativo, a Frente Unida dos Estudantes do Calabouço, atuava como uma célula organizadora do movimento dos estudantes.

No período anterior ao fechamento, foram feitas diversas denúncias sobre a precarização em forma de manifestação e passeatas pelas ruas do centro o Rio de Janeiro e abandono do governo estadual, culminando com uma tentativa de diálogo,

via comissão de representantes dos estudantes, com o governador do Estado da Guanabara, Negrão de Lima, Em 1965, se elegeu governador, cuja eleição foi pretexto para a edição do AI-2, pois Negrão, era do Partido Social Democrático PSD, que era visto como oposição ao regime militar.

Negrão de Lima havia decidido acabar com o problema do acesso ao Aeroporto Santos Dumont. Os veículos tinham de enfrentar cruzamento complicado da pista do Aterro do Flamengo com a Av. Beira-Mar. A construção de um trevo estava prevista desde as obras do aterro, mas havia galpões em frente ao aeroporto, um deles o que abrigava o velho Calabouço.

Haveria uma reunião do Fundo Monetário Internacional (FMI) em setembro de 1967 no Museu de Arte Moderna (MAM). O governador pretendia revitalizar a cidade e decidiu fazer a obra. Anunciou a demolição do Calabouço, para construção do trevo e comprometeu-se com os estudantes a construir novo restaurante.

A promessa da construção de um novo restaurante, foi usado como embuste, para que o estado, promovesse um acelerado processo de desmonte e destruição do espaço. Tal fato, desencadeou uma série de manifestações de resistência, por parte dos estudantes, sob intensas ameaças com tropas de choque, demolição de partes do prédio, e paulatina ocupação militar, fosse pelos infiltrados com interesse na desestabilização do movimento estudantil, como de maquinário de obra do estado, assim como pelas forças políticas

No dia 2 de agosto de 1967 foi servida a última refeição no velho Calabouço. Refeições essas que eram fornecidas pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS). O governador Negrão de Lima chegou de helicóptero, para inspecionar as obras do trevo, e passou pelo restaurante por volta do meio-dia. Não houve tumultos no almoço, porém, no jantar, foram muitos os discursos. Os estudantes saíram em passeata protestando contra a ditadura e exigindo um novo restaurante, porém temerosos de como ficaria a situação até a inauguração do novo restaurante. Voltaram ao Calabouço. Alguns disseram que só sairiam dali mortos. Outros ameaçaram fazer uma “operação pendura”. A operação pendura foi uma tática para pressionar o governo, estudantes se vestiam com as melhores roupas, entravam em restaurantes pedia um prato de comida, depois de comerem subiam em cadeira e discursavam e pediam para os donos dos estabelecimentos pendurar a conta.

No jornal correio da manhã do dia 5 de agosto de 1967 na página 9 traz a seguinte nota

Enquanto a UNE e a UME realizavam o comício estudantes do restaurante Calabouço, organizados em cerca de vinte grupos, efetuavam a Operação-Pendura, em diversos restaurantes do centro da cidade e na Zona Sul. Grupos de 5, almoçavam tranquilamente sem tomar bebida alcoólicas e quando terminavam a refeição um deles subia em uma cadeira informando que “eram estudantes pobres, que não tenho onde comer, estavam promovendo a operação pendura, pedindo que a conta fosse enviada ao Ministério da Educação”. Imediatamente abandonavam, em disparada, o restaurante. Nenhum estudante foi preso.

Um novo restaurante foi construído e inaugurado no dia 21 de agosto de 1967, em uma nova sede que foi construída em um terreno baldio entre o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), o ministério da Aeronáutica e um prédio de 15 andares onde funcionava Agencia dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID)². Em sua primeira refeição foi servido no cardápio arroz, feijão carne assada e macarrão, mais salada e pão, juntamente com refresco de uva e de sobremesa, um laranja, apesar de participar da inauguração o Governador Negrão de Lima não comeu. A princípio a comida vinha do restaurante COBAL situado na Praça da Bandeira na cidade do Rio de Janeiro, depois passou a ser feita no próprio restaurante. Porém, apesar de toda polpa da inauguração o restaurante foi entregue inacabado, faltavam pisos, ladrilhos nas paredes.

Os protestos continuaram, pois, os estudantes não estavam satisfeitos com o estado que recebeu o restaurante, em nota o jornal Correio da Manhã de 28 de novembro de 1967 pág 9.

Os seis mil estudantes que diariamente comem no Calabouço prometeram sair novamente as ruas caso o Governo Estadual não cumpra todas as reivindicações da luta pelo novo restaurante, entregue há três meses atrás com refrigeração, piso, caldeiras e cisterna de esgotos a instalar. Em nota a Frente Unida dos Estudantes do Calabouço- FUEC- garante que enquanto as autoridades não agirem com honestidade, não terão sossego. É a nossa posição com relação aos problemas do Restaurante Central dos Estudantes

² USAID Agencia dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional que fez um acordo com o Ministério da educação conhecido como acordo MEC-USAID que cobria todo o aspecto da educação nacional (Cunha 1985) que era vinculado Aliança para o Progresso, um amplo programa cooperativo destinado a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina, ao mesmo tempo que visava frear o avanço do socialismo nesse continente.

Diante da recusa do Governador em fazer os acabamentos necessários, com a alegação de que já havia cumprido a promessa de fazer um novo restaurante, os estudantes resolveram arrecadar dinheiro para concluir as obras vendendo bônus pela cidade, de acordo com o Jornal Correio da Manhã do dia 17 de janeiro de 1968 os estudantes começaram a campanha financeira para conclusão das obras, através de um plesbicito na qual obteve 1.311 votos dos 2.227 presentes, a Administração dos Estudantes do Calabouço- AEC- foi a responsável por divulgar a campanha publicamente, porém no dia 19 de janeiro de 1968, os estudantes foram à frente do Edifício Central, mas a polícia militar e Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) os escorraçaram a pontapés, vários estudantes foram presos no confronto o braço de um estudante Dirceu Regis foi quebrado, o que levou a novas manifestações por parte do estudantes que denunciavam por ter recolhido os quinhentos cruzeiros que arrecadaram. Os estudantes presos foram soltos no dia seguinte a prisão sob fiança.

No dia 28 de março de 1968, os estudantes planejavam mais uma passeata para o dia seguinte para protestar contra as condições precárias do restaurante. Como os conflitos entre policias e estudantes já estavam acirrado, choques da Policia Militar invadiram o local, espancando rapazes e moças. Houve tentativa de reação dos estudantes, que buscavam repetir a façanha do dia 26 de janeiro na qual os estudantes conseguiram colocou o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) para correr, mas a Polícia Militar, prevenida, posicionou-se em ponto estratégico e abriu fogo. A violência incomum só pode ser compreendida em função do histórico anterior. O que aconteceu no dia 28 de março de 1968, o secundarista Edson Luís foi atingido e morreu às 18h30min, as paredes do Restaurante Central dos Estudantes, ficou alvejado de balas.

Houve muitos outros feridos levados para o Sousa Aguiar. Benedito Frazão Dutra, estudante, maranhense, recebeu golpes de cassetete. Correu sob chuva de balas, tentou se esconder debaixo de um carro, mas levou chutes no rosto. foi atendido no Sousa Aguiar. As manifestações de solidariedade se espalharam por todo território nacional, fato esse que se transformou no símbolo de resistência as políticas que marginalizavam os estudantes que apenas exigiam o mínimo refeições diária para que pudessem sobreviver a vida difícil que levavam.

O Calabouço, tinha um valor simbólico aos seus usuários. Naquele espaço foram construídos laços de amizade, militância, afetivo, de caráter quase familiar, devido às características socioeconômicas a que eram submetidos os seus frequentadores, o que justificou a intensa defesa do Restaurante Central dos Estudantes. Ainda hoje os então chamados “calaboucianos”, como eram conhecidos os frequentadores, mantém contato, e formaram o núcleo dos Irredentos, grupo que fomenta a formação política de gerações de luta contra injustiças sociais, no Brasil e América Latina, usando as memórias de suas experiências no Calabouço e em outras frentes de lutas contra os regimes militares no continente.

Metodologia

Esse artigo é parte de uma pesquisa em andamento, onde até o presente momento foi analisado o Jornal do Brasil e Correio da Manhã, onde fiz um levantamento da ocorrência registradas como nome calabouço, foram encontradas diversas matérias relacionado ao objeto da minha dissertação de mestrado, as ocorrências aumentam de ano em ano, elas serviram para sustentar as entrevistas que a princípio serão realizadas com dois ex frequentadores do Restaurante Central dos Estudantes, Paulo Gomes e Geraldo Jorge Sardinha, comensais no Calabouço

Como método utilizei a história oral, que é uma metodologia de pesquisa que surgiu no século XX com a criação do gravador de fitas, que possibilitou a gravação de áudio para entrevistas com indivíduos que testemunharam ou vivenciaram parte de acontecimentos conjunturais do passado e também do presente.

O trabalho com a história oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das ciências humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia... trata -se de uma disciplina interdisciplinar por excelência. (Pinsky, 2006 pág. 156)

Visto que a história é apenas um método, ela responde a determinadas questões e necessita de outros arcabouços teóricos, uma vez que sozinha não soluciona todos os problemas.

Tempo, espaço, memória e história, caminham juntos, há uma relação tensionada quando uma lembrança se reconstitui, ou seja mesmo que não se altere o passado sua percepção pode modificar ou reafirmar o significado do passado, logo o trabalho com a história Oral pode demonstrar como a constituição da memória é um objeto de continua negociação, entre passado e presente.

A análise de periódico como método de pesquisa tem uma grande importância na reconstrução histórica de um determinado período, pois através de uma análise minuciosa podemos compreender determinados comportamentos e práticas de uma dada sociedade.

Com o intuito de representar a sociedade onde se estão inseridos, os periódicos se mostram com fundamentais para os estudos das mais diversas temáticas, que só é possível ser reconstruída devido a visibilidade dada por jornais, como é o caso do Restaurante Calabouço, onde em foram encontradas um vasto conjunto de notícias, que me deram pistas sobre sua importância num cenário de Ditadura- Militar Empresarial num período de 1964 a 1968, devido a quantidade de notícias sobre meu objeto de pesquisa.

... a imprensa, particularmente a imprensa, tem proporcionado não apenas a alargamento das fontes do historiado, mas principalmente a possibilidade de verificar e conhecer, diante outros, as transformações das práticas culturais, os comportamentos sociais, de um referida época, as manifestações ideológicas de certos grupos, a representação de determinadas classes e a visibilidade dos gêneros...(Bezerril 2011 pág. 3)

O que faz sua legitimação em representar os acontecimentos ocorridos na sociedade, dos jornais, um potencializador e guardador de memórias locais ou mesmo nacionais.

Dentro de uma temática de cunho político, as fontes impressas, como os jornais a cobrirem os poderem representativos ao registrar diariamente os acontecimentos e as mudanças realizadas por esse setor da sociedade civil.

Contudo, deve se levar em conta ao analisarmos os periódicos, que o jornalismo não é neutro e que está influenciado pelo seu meio social e histórico, e que é carregado por ideologia- política, vale ressaltar que jornalistas decidem o que deve ser notícia, diante de um imenso número de acontecimentos, onde esse processo implica em uma seleção que passa pelo critério jornalístico bem como pela ideologia política seguida pelo editorial.

Notícias estão no campo do poder simbólico com inúmeros significados, que ao analisarmos devemos entender que o jornal pode atuar como legitimador ou contestador de uma conjuntura enquanto atividade ideológica.

Conclusão

A tarefa em manter viva a história da resistência dos Estudantes do Restaurante Calabouço, me da forças para enfrentar todos os ataques que ainda



viram, em tempos de tempos sombrios, onde mais uma vez o campo educacional está sobre ataques, mais do que nunca se faz necessário voltarmos ao passado, e a partir das experiências de jovens tão aguerridos possamos nos inspirar, resistir, existir e seguir lutando por uma educação de qualidade, pública gratuita, para que as desigualdades de classes, raças, gênero, vire apenas histórias, que não mais façam parte do nosso cotidiano.

Referências Bibliográficas

CUNHA, LUIZ ANTONIO. *A universidade reformada*. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1988.

SARDINHA, GERALDO JORGE. *Calabouço: rebelião dos estudantes contra a ditadura civil- militar em 1968*. Ed do Autor, São Paulo, 2016.

ALBERTI VERENA. *História destro da História*. In: PINSKY, C. B. (org.) Fontes Históricas. São Paulo; Contexto, 2005. Pág 155-202.

BEZERRILL SIMONE DA SILVA. *IMPRENSA E POLÍTICA: Jornais como fontes e objetos de pesquisa para estudos sobre abolição da escravidão*. Online Disponível na internet <http://www.outrostempos.uema.br/anais/pdf/bezerrill.pdf>

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro: Diários Associados (DA)< [1960 a 1968]- Diário Jornal do Brasil, Rio de Janeiro: Diários Associados(DA)<[1960 a 1968]-Diário



ESTADO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM EJA NO CAMPO: PROJETOS EM DISPUTA E A EXPERIÊNCIA PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA

Michelle Freitas Teixeira¹

Rita de Cássia Gomes Nascimento²

RESUMO: Objetiva-se com o presente artigo, socializar as discussões desenvolvidas a partir do projeto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento, cujo objetivo central é a análise da experiência com formação para o trabalho docente em Educação de Jovens e Adultos, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA), entre os anos de 1999 e 2016. Trata-se de uma pesquisa na qual se pretende investigar, desvelar e relacionar os aspectos contraditórios que se manifestam no real, a fim de desenvolver uma investigação que vá além da aparência dos projetos societários e de educação em disputa no cerne do objeto, tendo como território histórico e político de análise a contrarreforma neoliberal, implementada no campo brasileiro a partir dos anos de 1990. Para tanto, busca-se fundamentação do materialismo histórico-dialético como referencial teórico metodológico. Dentre os procedimentos de pesquisa destaca-se a revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo/entrevistas. Para este estudo parte-se das seguintes hipóteses: a. os projetos em questão nascem das demandas reais apresentadas pela classe trabalhadora jovem e adulta camponesa maranhense, cujos projetos de curso apresentam marcadamente um viés socialista, desde o currículo até a execução dos tempos formativos; b. o aprofundamento das desigualdades sociais, acirradas com a reestruturação produtiva do capitalismo agrário a partir dos anos de 1990, influenciou o processo formativo destes projetos; c. Estado estrito atuou, no cerne destas experiências formativas, no controle ao acesso à cultura crítica e à visão de mundo vinculada aos interesses da classe subalternizada camponesa; d. As experiências formativas em questão contribuíram para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Prática docente.

Introdução

Este artigo, apresentado no V Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, ainda numa perspectiva de projeto, objetiva a socialização da discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa e as hipóteses que fundamentam a

¹ Professora da Área da Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, membro do grupo de Pesquisa EJATRAB/NEDATE/UFF, -email: michelleteixeira@ifma.edu.br.

² Professora da Área da Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFF, membro do Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder/PPGH UFF, e-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br.



nossa caminhada na investigação e na escrita, que intenciona analisar, entre os anos de 1999 e 2016, a experiência de formação para o trabalho docente em Educação de Jovens e Adultos nos projetos *Continuidade e I Magistério* do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA), verificando a partir destas experiências a possibilidade de construção de uma *práxis* revolucionária em EJA no campo.

Diante da conjuntura brasileira atual, na qual frações fascistas impõem um projeto comprometido com a supressão de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora em processos de luta, este artigo representa, também, um exercício de resistência, de crítica fundamentada e de comprometimento com o estreitamento entre a produção de ciência e as análises radicais da história, das políticas sociais e das contradições geradas pelo caráter privatista que impera a largos tempos. Um compromisso com a produção científica que intencione um mergulho à raiz dos problemas investigados.

Trata-se, portanto, do reconhecimento da importância da atuação dos intelectuais pesquisadores a partir de um duplo compromisso: o de desvelamento do real, das tramas e contradições que imperam no terreno das políticas sociais e de fortalecimento de um campo – no cerne das ciências sociais – que reconheça que a luta de classes permanece, que não é unísono o som que ecoa no tecido social, que política e educação são territórios de disputa e que projetos distintos estão em jogo nesta arena.

Neste sentido, segue as discussões em torno de referenciais, categorias de análise, problematizações iniciais, hipóteses norteadoras. Vejamos, portanto, ao que propõe este estudo, no campo da formação docente e da educação de jovens e adultos, que atualmente encontra-se em desenvolvimento na Linha de Pesquisa Trabalho-Educação, junto ao Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores/NEDATE/UFF, cujo método de análise orientador é o Materialismo Histórico-dialético, estando este estudo fundamentado em algumas das categorias fundamentais dos estudos marxistas.

Formação docente e Educação de Jovens e Adultos no Brasil: fundamentos para o estudo e problematizações numa perspectiva de totalidade

Investigar temas como Formação Docente e Educação de Jovens e Adultos no Brasil sob a perspectiva do materialismo histórico dialético requer – como afirma Kosik (2011) – um *détour*, um mergulho na materialidade histórica e político-social, que permita alcançar a representação e o “conceito da coisa” em sua essência, além da pseudoconcreticidade que a define como problema de recortes. Por sua vez, só é passível de compreensão a partir de uma análise que considere a totalidade que determina a consecução das políticas sociais e as estratégias hegemônicas impostas pela sociabilidade capitalista na reestruturação destas políticas.

Neste sentido, destaca-se inicialmente neste estudo o frenético movimento do Capital Internacional no Brasil, nos anos de 1990 e os esforços de suas agências representativas na reestruturação do sistema produtivo sob o enfoque neoliberal, que desponta como alternativa política à manutenção da hegemonia capitalista – elaborado e difundido como alternativa à crise do Estado capitalista, vivida na década de 1970, cuja estrutura produtiva, as estratégias de organização e produção, bem como as estratégias de dominação ideológica já não garantiam o lucro e a acomodação humana, necessários para a manutenção do poder e da ordem (TEIXEIRA; COUTINHO, 2012).

Diversas foram as razões que motivaram a irrupção das ideias neoliberais. Na América Latina, a crise econômica intensificada nos anos de 1990, refletia a crise do modelo de desenvolvimento, manifestando-se, também, diante dos problemas derivados das novas condições econômicas internacionais, dado o tipo de relação existente entre as políticas dos países centrais e seus efeitos nos países da periferia capitalista (BIANCHETTI, 2001, p. 34). O que desvela a grave dependência dos países periféricos aos ditames das grandes potências capitalistas mundiais.

Sobre esta condição, Harvey (1992, p.117) afirma que um problema central para o neoliberalismo:

[...] é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando.

Para este fim, é defendida a centralidade da educação articulada a um projeto educacional adequado às camaleônicas demandas do mercado, às necessidades do Capital. O que acarreta a continuidade da dependência entre educação e produção, a centralidade dos interesses econômicos do mercado na determinação das bases nas quais as políticas sociais deverão estar sustentadas. Uma relação historicamente presente na educação brasileira, apontada como condição necessária para a sobrevivência do sistema capitalista, constituindo um processo de (con)formação do homem-massa, que atua praticamente, mas não tem clara consciência teórica desta sua ação, partindo de uma concepção de mundo que não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada (GRAMSCI, 1987, p. 12).

Pronko (2018) discute neste sentido, em suas análises sobre as estratégias de modelar o comportamento empreendidas a partir do Banco Mundial, aquilo que denomina redefinição do lugar e escopo dos sistemas educacionais na perspectiva de “desenvolvimento” e do “combate à pobreza”, resultando num encurtamento do horizonte educacional pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho.

A esta lógica, incorpora-se a importância de difusão de políticas de formação docente conformistas de um modo de pensar e agir, que garantam a subsunção dos educadores aos códigos do enfoque neoliberal na construção do trabalho docente, ou seja, na reprodução de uma *práxis* utilitária fragmentária (KOSIK, 2011, p. 14), bem como, a continuidade do caráter classista na oferta de políticas e projetos de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, tratar da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos em território campestre no Brasil, requer antes de tudo a compreensão do caráter classista da educação nacional. A esse respeito Rummert (2007, p.60) analisa que as forças dominantes e as características do atual estágio da produção capitalista não requerem, efetivamente, que a totalidade da população tenha assegurado o direito a toda escolaridade básica de qualidade, condição que constitui a materialidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Reconhecendo a EJA, enquanto modalidade de ensino que constitui expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais para a maioria da classe trabalhadora, destaca-se a oferta, nesta modalidade, de políticas focais frágeis e

passíveis de rápida descontinuidade (RUMMERT, 2007, p. 57). Condição refletida, também, na experiência do objeto central desta pesquisa, o PRONERA UFMA/MST/ASSEMA, cujos projetos desenvolvidos eram caracterizados por claro teor de descontinuidade, na medida em que, ao término da oferta dos projetos, nenhuma outra experiência formativa em EJA e formação docente para esta modalidade de ensino, foi desenvolvida junto ao PRONERA no estado do Maranhão.

Antes de tratar especificamente dos projetos do PRONERA, se faz fundamental destacar o contexto político-econômico que envolve os territórios rurais brasileiros a partir dos anos de 1990 – período no qual foram iniciados os projetos de EJA no Maranhão por meio do PRONERA. E, por sua vez período histórico marcado pela luta contra e a favor da reforma gerencial do Estado, denominada por Lamosa (2014, p. 75) contrarreforma neoliberal ³, período histórico, especialmente a segunda metade, caracterizado por uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias (VENDRAMINI, 2007, p. 125). Constata-se, a partir das transformações empreendidas, os esforços de dominação do trabalho camponês vinculados à oferta precarizada, seletiva e produtivista da educação, de maneira que os camponeses permaneçam indubitavelmente reduzidos a um fator de produção e subjugados como classe social (VELTMEYER; PETRAS, 2008. p. 87).

Entretanto, considerando que nesta pesquisa intenciona-se investigar uma política de Estado – instituição cuja função básica está ancorada no projeto de perpetuação da hegemonia do Capital – importa demarcar que nossa fundamentação se filia à matriz gramsciana que propõe o entendimento do Estado em seu sentido Ampliado, compreendendo esta instituição para além da visão que o limita à uma “engrenagem institucional” a “pairar acima da sociedade” (MENDONÇA, 2007, p. 11).

Neste sentido, entendido não enquanto uma entidade mítica ou uma estrutura homogênea de poder, mas como uma condensação de relações sociais entre

³ A utilização do conceito “contra reforma” se deve ao convencimento de que o processo desencadeado a partir dos ajustes do Estado, no caso brasileiro a partir dos anos de 1990, na relação contraditória entre movimentos de restauração e renovação, o primeiro subordinou o segundo. A contra reforma operada no país teve como pressupostos os princípios liberais eleitos pela agenda organizada a partir dos intelectuais coletivos do capital, entre os quais, o principal deles, ou mais influente nas políticas educacionais no Brasil, foi o Banco Mundial (BM) (LAMOSA, 2014, p. 66).



Sociedade Política – Estado estrito cuja função primordial é a garantia de manutenção da ordem social hegemônica e de controle, dominação das classes sociais – e Sociedade Civil – aqui referida à organização e à produção de vontades coletivamente organizadas, implicando em visões de mundo, em consciências sociais e em formas de ser adequadas, ou opostas, aos interesses burgueses (MENDONÇA, 2013, p.17) – interessa a este estudo o entendimento das disputas por projetos de sociedade e educação no campo da formação docente para a EJA no território rural maranhense.

EJA, formação docente e o PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA: delineando o problema e apresentando as hipóteses do estudo

A matriz teórica abordada, contribui para o desvelamento de uma experiência que nasce da mobilização movimentos sociais camponeses – entendidos enquanto aparelhos de hegemonia – na disputa por um projeto de educação do campo que se vincule às demandas da classe trabalhadora camponesa. Logo, compreende-se, que a atuação dos movimentos sociais camponeses (Sociedade Civil – Estado), exercendo pressão direta na Sociedade Política (Estado Estrito), alcança conquistas pontuais para a construção de um projeto de educação financiado pelo Estado, cuja concepção de mundo se filia aos aspectos da vida, cultura e trabalho da classe trabalhadora camponesa.

Tais conquistas encontram-se historicamente situadas nos anos de 1990, ou seja, ao mesmo tempo em que se observa o avanço do projeto neoliberal em território camponês, verifica-se a intensificação das pressões sociais pela conquista da Reforma Agrária aliada a um projeto de sociedade e educação que apresenta em sua teoria forte apelo contra hegemônico. Sobre o sentido de hegemonia, dialoga-se com Rummert (2007, p. 28) ao afirmar que o significado mais profundo da concepção gramsciana de hegemonia será encontrado nas propostas de estratégias que permitam viabilizar mudanças estruturais na sociedade, possibilitando às classes subalternizadas torarem-se hegemônicas.

Nesta perspectiva, observa-se no cerne das lutas camponesas dos anos de 1990, que a concepção de Reforma Agrária põe em questão a ordem capitalista e se alia, fundamentalmente, à luta pela construção de um projeto societário que contraponha hegemonia do capital nos territórios camponeses brasileiros. Na

construção deste projeto, os movimentos sociais camponeses incluem a educação dentre suas principais demandas (TEIXEIRA, 2012, p. 116). E, considerando a realidade educacional camponesa – cujos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/1995) apontavam que 32,7% da população acima de 15 anos do meio rural era analfabeta – optou-se no início da implantação do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA pela execução de projetos de Educação de Jovens e Adultos e formação docente.

Voltando as atenções para o processo de construção da Educação do Campo no Maranhão, destaca-se entre os anos de 2001 e 2004, o desenvolvimento do *Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão: versão continuidade* (3ª e 4ª séries na modalidade EJA – *Projeto Continuidade*) e do *I Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA (I Projeto Magistério)*, voltado para a formação de professores, na modalidade Magistério.

Interessa neste estudo analisar a experiência do *Projeto Continuidade* e do *I Projeto Magistério*⁴, devido à especificidade de sua oferta. A saber, ao implementar os *Projetos Alfabetização e Continuidade*, o coletivo de coordenação identificou a inexistência de professores com formação necessária para a construção do trabalho docente em Alfabetização de Jovens e Adultos nas áreas de Assentamento nas quais seriam implementadas as turmas. O que por sua vez, indicou a necessidade de oferta de curso de formação docente, sendo este ofertado concomitantemente às atividades de alfabetização. Ou seja, ao mesmo tempo em que atuavam como professores no *Projeto Continuidade*, os educadores estavam em formação do *I Projeto Magistério*.

Esta oferta concomitante trouxe à tona a necessidade de construção de uma experiência pedagógica formativa que possibilitasse o diálogo entre as atividades de formação docente e o trabalho docente nas turmas de EJA. Desta forma, cada educador responsável por mediar o processo de alfabetização em uma turma no *Projeto Continuidade*, localizada no povoado no qual este residia, se deslocava em

⁴ Apesar período histórico de desenvolvimento dos projetos em questão delimitarem uma terminalidade no ano de 2010, interessa neste estudo identificar os espaços educacionais de atuação dos educadores sujeitos desta pesquisa até o ano de 2016, considerando este o tempo de terminalidade de todos os projetos de formação de educadores do campo do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.

períodos específicos para as aulas do curso de formação de educadores do campo (*I Projeto Magistério*) nos polos de formação dos Movimento Sociais (MST/ASSEMA).

Retoma-se neste ponto uma questão que se apresenta enquanto fio condutor deste trabalho de pesquisa, e refere-se à real possibilidade de contribuição das experiências em questão para a formação de intelectuais orgânicos vinculados à concepção de mundo e às demandas da classe trabalhadora e construção de uma *práxis* crítica revolucionária, de uma *práxis* pedagógica em EJA no campo construída para além do Capital. Dito de outra forma, se a hegemonia remete a reflexão diretamente para a questão da Cultura e esta por sua vez é inseparável da política, qual a contribuição da formação docente de viés marxista desenvolvida no *I Projeto Magistério* para a construção de uma *práxis* pedagógica em Educação de Jovens e Adultos no *Projeto Continuidade* contra-hegemônica, pautada em princípios humanistas em discordância com a lógica vigente e crescente do capitalismo neoliberal em território rural brasileiro?

No intento de desvelar este problema, pretende-se desenvolver esta investigação baseando-nos nas seguintes hipóteses centrais:

- Os projetos *Continuidade* e *I Magistério* nascem das demandas reais apresentadas pela classe trabalhadora jovem e adulta camponesa maranhense, cujos projetos de curso apresentam marcadamente um viés socialista, desde o currículo até a execução dos tempos formativos.
- O aprofundamento das desigualdades sociais, acirradas com a reestruturação produtiva do capitalismo agrário a partir dos anos de 1990, influenciou o processo formativo destes projetos.
- O Estado estrito atuou, no cerne destas experiências formativas, no controle ao acesso à cultura crítica e à visão de mundo vinculada aos interesses da classe subalternizada camponesa.
- As experiências formativas em questão contribuíram para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Algumas considerações

Com estas reflexões iniciais, o PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA caracteriza-se sob um âmbito de complexidade que nos inquieta perscrutar. Trata-se de projeto de Educação de Jovens e Adultos e formação docente que teoricamente se apresenta como um projeto contra hegemônico – na medida em que assume dentre as suas matrizes teóricas o marxismo, a pedagogia socialista, a pedagogia do movimento e a pedagogia do oprimido. Sendo este, expressão da pressão da Sociedade Civil/Movimentos Sociais Camponeses vinculadas às frações da classe trabalhadora, pela atuação da Sociedade Política/Estado estrito na aprovação, financiamento e execução de projetos de EJA e formação docente de teórico caráter socialista, desenvolvido em instituição educacional pertencente à Sociedade Política/Universidade.

Considerando que o objeto de estudo deste projeto de pesquisa encontra-se situado numa clara intercessão conflituosa entre Sociedade Civil e Sociedade Política, interessa, pois – a partir de um estudo que tenha como eixo, dentre outras categorias de análise, história e totalidade – compreender este movimento de correlação de forças e a relação estabelecida entre estas forças no cerne da experiência do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Dialoga-se assim, com o entendimento de Fontes (2014, p. 187) quando esta analisa que: como a história é um processo e, mais do que isso, processo conflitivo, em que classes sociais contraditórias se afrontam, a explicitação histórica (ou a verdade) inclui a própria explicitação do conflito (e não o seu encobrimento).

Desta forma, não se trata de um estudo que se propõe contar a história de uma experiência, mas acima de tudo analisá-la em sua essência, que por sua vez se vincula ao momento da história e das lutas estabelecidas em seu contexto. Conforme Marx (2017, p. 90) uma investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.

Como alerta nossa orientadora, professora Sonia Rummert: “não caminhemos às cegas em uma estrada sem sinalização. É necessário um bom projeto, com claros fundamentos, para não vagar errante e perigosamente pela estrada da produção acadêmica”. Uma produção que, por sua vez, não constitui interesse de mera



produção acadêmica “de intelectuais para intelectuais”, mas compromete-se com a contribuição – singela é certo – para ampliação do debate em torno da necessária construção de um projeto de sociedade e educação que se filie à ideia defendida por Gramsci de *práxis revolucionária*, contribuindo com o debate e a formação de coletivos sociais em movimento, homens e mulheres coletivos, conscientes do papel revolucionário da sua existência e do seu trabalho.

Referências Bibliográficas

- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, classes sociais e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da associação brasileira do agronegócio**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro/UFRJ: 2014.
- MARX, Karl. **O Capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e educação rural do Brasil: alguns escritos**. Niterói/Rio de Janeiro: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007.
- _____. Sociedade civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito. In: PAULA, Dilma Andrade de; MENDONÇA, Sonia regina de (Orgs.) **Sociedade Civil: ensaios históricos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- PRONKO, Marcela Alejandra. **Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo**. Mimeo, 2018.
- RUMMERT, Sônia Maria. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual**. Lisboa: Cadernos de Sísifo, 2007.
- TEIXEIRA, Michelle Freitas. A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação dos educadores do campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs.) **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba/PR: CRV, 2012.
- TEIXEIRA, Michelle Freitas; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Neoliberalismo e educação: novos conceitos e estratégias de disciplinamento e suas influências para a formação de educadores. **Revista Educação e Emancipação**. v. 5, n. 2, jul/dez. EDUFMA: 2012.
- VELTMEYER; Henry; PETRAS, James. Camponeses numa era de globalização neoliberal: América Latina em movimento. In: PAULINO, Eliane Tomasi; FABRINI,

João Edmilson (orgs). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.



MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Mônica Rocha¹

Resumo: Este texto é um roteiro para conversar sobre os movimentos sociais e como os mesmos percebem a educação brasileira e sua dinâmica na relação com a educação popular. Para tanto se faz necessário não só clarificar o que é educação popular, mas também como os movimentos sociais percorreram à história recente do Brasil promovendo soluções para “dar conta” do direito da educação para todos. Nossa conversa através de uma pesquisa bibliográfica está centrada em torno de dois movimentos sociais, o primeiro o MEB (Movimento de Educação de Base) e o segundo o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), no que consideramos exemplos de organização da vontade coletiva, pois ambos nos possibilitam pensar os movimentos sociais enquanto categoria de análise, não só o movimento social em seus desdobramentos de caráter sociopolítico, mas também o desenvolvimento deste no processo histórico brasileiro, considerando o uso da categoria, adequando-a ao tempo histórico de surgimento do MEB e MST. A pesquisa observa como as ações formativas desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum, e como a educação tem um papel norteador na realidade cotidiana. A cultura na construção da identidade dos movimentos sociais surge nesta conversa sobre a relação dos movimentos sociais e a educação popular num cenário pontuado por lutas, conflitos e contradições, cuja origem está nos problemas da sociedade que divide em classes, possui interesses próprios da divisão social do trabalho, com visões e valores diferenciados.

Palavras-chave: Movimento Social. Educação Popular. MEB e MST

INTRODUÇÃO:

Este texto é um roteiro para conversar sobre os movimentos sociais e como os mesmos percebem a educação na atualidade brasileira, também sua dinâmica na relação com a educação popular. A ideia é clarificar como o conceito de movimentos sociais é entendido pela teoria social, enquanto categoria de análise, e demonstrar ao fazer uma retrospectiva tomando como recorte dois momentos distintos, o aspecto epistemológico que traz elementos diferenciados e até confunde na abordagem histórica do próprio movimento. Após algumas interlocuções teóricas, pretende-se abordar nas próximas páginas, o desenvolvimento do conceito de movimentos sociais e como a luta por educação popular assume nestes espaços da sociedade civil o lugar de reivindicações coletivas.

¹ . Bacharel em Ciências Sociais (UFF), Especialista em História do Brasil (FFP/UERJ) e mestranda em Educação (PPGE/UFF). E-mail: monrockaz@hotmail.com

Assim, começamos utilizando como referência a conceituação da pesquisadora Maria da Glória Gohn, socióloga que por mais de quatro décadas dedica seus estudos ao tema. Podemos dizer de forma ampla, segundo a conceituação de Gohn, que:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000, p.13)

Ou simplesmente que movimentos sociais “são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas”. (GOHN, 2009)

Movimentos sociais e educação popular no Brasil:

Alguns parâmetros são importantes para definir um movimento social; como por exemplo, diferenciar movimento social e grupo de interesse. Não é suficiente ter o mesmo interesse a respeito de um determinado assunto para formar um movimento, embora o interesse em comum seja um requisito básico, pois é sempre um coletivo com uma história comum que busca soluções para suas demandas. (GOHN, 2009) Podemos também considerar movimento social como carência transformada em demanda, que através da ação coletiva pode se transformar em reivindicações.

Segundo Gohn, “movimento social é práxis”, e propõem uma forma estruturada de ação, que é sempre coletiva, sendo esta ação parte intrínseca do próprio movimento, o que reforça e define o sentido dialético do movimento social. Sobre ser movimento social uma categoria dialética, destacamos que o uso de forma ampliada coloca o seu significado não só como movimento em oposição à estática, mas como ação de classe em movimento como uma ação histórica de grupos sociais. (GOHN, 2009)

Maria da Glória Gohn aparece como referência em todos os textos pesquisados sobre a categoria movimento social para confecção deste trabalho, embora Gohn defina que a categoria tem um sentido dialético, o resultado de seus textos carrega



como característica didática um resultado que funciona como manual, diante dos muitos registros. Gohn é socióloga, e iniciou seus estudos sobre os movimentos sociais em 1979. Ela mesma menciona na página 273 do livro “Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos”², lançado em 2014 (que tem várias edições), onde propõe um trabalho teórico e histórico; que “os primeiros estudos que surgiram no Brasil sobre movimentos sociais foram José Álvaro Moisés (1978) e Gohn (1979)”. Tornando evidente nesta obra o caminho trilhado pela categoria Movimento Social, acompanhando o desenvolvimento do mesmo e suas implicações teóricas/metodológicas.

Embora isto seja outra conversa, talvez de caráter mais historiográfico, abrimos um parêntese para pontuar que a bibliografia até os anos de 1960 sobre os movimentos sociais tem uma leitura destes como movimentos operários, “quase sinônimos”, onde o conceito de classe era central e determinante, e por consequência desta análise, ou embutido nela, com base na luta de classes, os movimentos sociais podiam ser classificados como reformistas, reacionários ou revolucionários. Por este motivo, a maioria das pesquisas acadêmicas tiveram como objeto de pesquisa a classe trabalhadora e suas reivindicações. (GOHN, 2014)

Este texto no momento é provocativo, para entender como os sujeitos sociais se fazem presentes na construção do entendimento do que são os movimentos sociais de educação popular, e mas especificamente como os espaços institucionalizados nas organizações da sociedade civil “politizam suas demandas e criam um campo político de força social” através das ações desenvolvidas no movimento social enquanto movimento popular. Para tanto se faz necessário não só clarificar o que é educação popular, mas também como os movimentos de educação popular percorreram à história promovendo soluções para “dar conta” do direito à educação para todos.

Nossa conversa tem como centro a educação popular em torno de dois movimentos, o primeiro o MEB (Movimento de Educação de Base) e depois o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), pois ambos nos possibilitaram pensar

² Este livro é leitura obrigatória para todos que tem interesse no assunto.



exemplos da organização da vontade coletiva e os movimentos sociais enquanto categoria de análise, e também o desenvolvimento destes no processo histórico brasileiro e como suas “ações desenvolveram um processo social e político-cultural que criaram uma identidade coletiva aos movimentos, a partir de interesses em comum”³, tendo a educação popular papel norteador na realidade cotidiana.

Ao escolher estes dois movimentos, MEB e MST, com dois recortes temporais distintos, a pretensão inicial é mostrar a concepção de educação popular e a discussão do entendimento desta como movimento de ação coletiva, que sofrem determinação do contexto histórico que é gestado, e as contradições que permeiam suas características enquanto movimento social.

Com o MEB verificamos a educação popular como elemento fundamental da política desenvolvimentista no período do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. E como que dando um salto, com o MST, demonstrar em outro momento da história, como a educação popular, quase trinta depois, está no movimento social como estratégia de ação coletiva transformadora. E como ambos, embora sejam denominados movimentos sociais e enquadrados como movimentos populares por diversos autores (GOHN,1995, 2000, 2009, 2014; FÁVERO, 2008; WANDERLEY,2012; REBUÁ,2017), sofreram múltiplas determinações no recorte epistemológico, que acabaram por influenciar movimentos sociais enquanto categoria de análise.

O Movimento de Educação de Base: “Saber, viver e lutar”⁴

O Movimento Educação de Base surgiu como um conjunto de ações e mobilização para acabar com o analfabetismo. O Brasil dos anos de 1950-1960 buscava um modelo de industrialização, pois tinha na base da indústria brasileira os empreendimentos de bens perecíveis e consumo (indústria têxtil, alimentação, vestuário). Implantar um sistema industrial dependia de soluções, com indústrias de

³ Conforme conceituação de Gohn apresentada na introdução deste texto.

⁴ O site o MEB tem o slogan: “Saber, viver e lutar”⁴ <http://www.meb.org.br/quem-somos/>

bens de capital (máquinas, estradas), para o Brasil entrar no desenvolvimento era necessário investimento na estrutura. A ascensão de Juscelino à Presidência em 1956 e seu projeto de desenvolvimentismo marcou o início do processo de industrialização, que era inteiramente ajustado aos interesses do capital internacional. As multinacionais e o capital estrangeiro com seus interesses no processo de industrialização, com forte influência na política nacional, apoiavam o plano de metas de JK, com a construção da estrutura de base, que sustentava o modelo capitalista. Eram evidentes neste período os desequilíbrios econômicos e sociais, e as disparidades regionais. O centro-sul desenvolveu-se aceleradamente, a pobreza aumentava com a transferência da mão de obra do campo para cidade, agravando as diferenças. A eleição de Jânio Quadros trazia a possibilidade de uma mudança política, pois foi eleito com apoio da oposição ao modelo desenvolvimentista. Jânio renunciou em 25 de agosto de 1961 e João Goulart, seu vice, assumiu a presidência da República. Foi no governo de Jânio Quadros, que os movimentos culturais e de educação popular emergem, continuando no período de João Goulart.

É necessário pensar a conjuntura e o que foi chamado pela história de populismo desta época (1954-1964) para compreender os movimentos de educação popular que emergiram (FERREIRA, 2001), e também o motivo desta categorização por parte dos teóricos. Os movimentos sociais com aspectos culturais assumiram relevância nas questões políticas deste momento, com grande peso do analfabetismo que afetava grande da população.

O Movimento de Educação de Base começou na Diocese de Natal, a partir de uma ideia de Dom Eugênio Salles, então bispo de Natal, depois que visitou a Colômbia, e contou com a participação da Juventude Universitária Católica e Juventude Estudantil Católica, conhecidas pelas siglas JUC e JEC respectivamente. Segundo Osmar Fávero (2008) o MEB foi assimilado pela CNBB (Confederação dos Bispos do Brasil) em 1961, para desenvolver um programa de alfabetização em escolas radiofônicas, nos estados do norte, nordeste e centro-oeste do Brasil, com uma ampliação da concessão de emissoras de rádio católicas, através de recursos de diversos Ministérios. Contudo, as escolas radiofônicas já existiam como experiência comunitária desde o início dos anos 1950, e como experiência em alfabetização de adultos desde 1958. Em 1961 estabelece a parceria CNBB e

governo federal, tendo como proposta instalar 15.000 escolas radiofônicas no primeiro ano. Contudo, de 1961 até 1966, período que por decreto o MEB teve o apoio do governo através de convênio com o Ministério da Educação e Cultura, apenas em torno de 10% foram implantadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. (FAVERO, 2008; WANDERLEY, 2014)

No mesmo ano, 1961, iniciou-se também a campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal no Rio Grande do Norte, que tinha como objetivo a imediata ampliação das oportunidades educacionais para a população. A falta de apoio financeiro e dificuldades institucionais fizeram com que esse projeto ocorresse em acampamentos escolares construídos por eles mesmos para alfabetizar adultos, jovens e crianças. Na prática, o trabalho do movimento de cultura popular era feito através de apresentação de espetáculos em praça pública; organização de grupos artísticos; oficinas e cursos de arte; exposições; edições de livros e cartilhas, e outras atividades comunitárias. Paulo Freire e sua equipe desde 1961 no MCP ganhou destaque com experiências que se diferenciavam das demais. Devido ao clima político da época, o Movimento de Cultura Popular ganhou dimensão nacional e serviu de modelo influenciando outros movimentos semelhantes. Assim, com a concepção de educação e alfabetização como “frutos” culturais, “Paulo Freire contribuiu para uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.” (VENTURA, 2011, p. 65).

A socióloga Maria da Glória Gohn em seu livro História dos Movimentos e Lutas Sociais, de 1995, classifica o MEB como “um movimento voltado para educação popular de adultos”, data seu surgimento em 1961, e o “enquadra” num grupo que denomina de movimentos e lutas da fase populista – 1945-1964. Diz Gohn “a ideologia do nacional-desenvolvimentismo foi o grande amálgama dos projetos político-sociais construídos no período pelos grupos organizados”. Diz também, listando-os, que “os movimentos sociais desta época foram muitos.” (GOHN, 1995, p.90-96) Considerando o pensamento de Jorge Ferreira ao estudar o populismo da época, o mesmo diz que “as análises das relações mantidas entre Estado e classe trabalhadora são conduzidas sobre certa tensão de cima para baixo com manipulação e emoção.” (FERREIRA, 2001, p.79)

O que cabia a Igreja Católica como contrapartida, era mobilizar voluntários (que seriam monitores e líderes) e disponibilizar as rádios já existentes, ampliando os recursos gradativamente através da Rede de emissoras filiadas à RENEK – Representação Nacional das Emissoras Católicas. Com base no desenvolvimentismo comunitário, muitos líderes da Igreja Católica fizeram parcerias com órgãos internacionais e também com o governo. Segundo Fávero, a organização dos sindicatos rurais e as ligas camponesas ajudaram na organização dos grupos não alfabetizados, que conjuntamente com as lideranças comunitárias influenciadas por um grupo de orientações da época deslocando a Igreja Católica em direção das classes populares. (FAVERO, 2008)

A educação de base, já era uma preocupação da UNESCO desde sua fundação em 1947, pois considerava que a mesma era fundamental para o desenvolvimento, e “a educação de base seria o mínimo de conhecimento necessário para o indivíduo” se promover e também junto com sua promoção individual, promover a coletividade. Fazendo uma relação direta entre analfabetismo e atraso econômico. Através de uma ação com um método ativo o desenvolvimento só seria possível com “mais educação”. Mas, era necessário não proporcionar apenas o ensino fundamental às crianças, mas também aos adultos não alfabetizados, o desenvolvimento seria decorrência de uma evolução da sociedade. (FÁVERO, 2008) Segundo Fávero:

Promovendo a criação do MEB, aliava-se a Igreja ao Estado na ideologia da ordem e da segurança, acenando para diminuição da desigualdades econômicas e sociais através do desenvolvimento. Objetivando a educação das massas para as reformas e para que elas próprias as defendessem de “ideologias estranhas”. (FAVERO, 2008)

Vale destacar, que eram “mobilizações governamentais” para acabar com o analfabetismo, diz Fávero (2008), mas eram também diálogos do MEB com os movimentos de cultura popular e com as CEBs (Comunidade Eclesiástica de Base). Houve redefinição do MEB dos anos de 1950 para o de 1961, principalmente com a Ação Popular, a JUC (Juventude Universitária Católica), e a significativa influência de Paulo Freire, mas apesar das discussões políticas e contradições no interior do movimento, o MEB era confessional. Aqui merece mais aprofundamento, quanto ao papel da Igreja Católica. No caso do MEB a relação Igreja/Estado, política/religião, emancipação/ideologia; tem que ser levado em consideração, principalmente a

institucionalização dos movimentos sociais, pois as relações institucionais são latentes, principalmente após 1964.

Nos anos de 1960, em conjunto com a intensificação dos acontecimentos políticos, acentuou-se a politização do tema do analfabetismo. De acordo com Ventura⁵ :

Nessa época duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços. (Ventura, 2011, p.63)

O conceito de educação de base está relacionado ao de cultura popular. Segundo Fávero: “os temas de cultura e cultura popular, veiculados pelo MEB, colocavam-se entre os mais discutidos e divulgados entre os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960.” (FÁVERO, 2008) A educação de base, pode ser considerada como educação popular, num processo de “conscientização do povo”, mas segundo texto citado de Ventura (2011) a educação tanto instrumentalizava para conscientização, quanto também preparava para o desenvolvimento do capital. Segundo Luiz Eduardo Wanderley (2014) a educação popular ou a chamada educação de base, é para perspectiva de análise uma educação de classe e tinha como objetivo a realização de um poder popular. O que vem colocar a categoria movimento social atrelada a categoria de classe, e de classe popular. Para tanto, segundo Wanderley a ação dos intelectuais orgânicos e o engajamento como condição para educadores e educandos era fundamental, destacando o papel da cultura na ação educativa do MEB.

Atualmente o MEB continua vinculado a CNBB, mas é constituído como instituição da sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Brasília. Atuando em sete Estados com ações de mobilização social com população em vulnerabilidade social, com alfabetização de jovens e adultos, através de convênios e parcerias com os governos federal e estadual. O MEB tem como missão: “Contribuir para promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida.”⁶

⁵ VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, In: TIBIRA, Lia e CIAVATTA, Maria. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Liber Livro e editora UFF, 2011.

⁶ <http://www.meb.org.br/quem-somos/>

O MST: “história feita com teimosia e luta.”⁷

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) aparece no cenário nacional oriundo das inúmeras lutas sociais por democratização no Brasil, que gestava um momento de abertura política pelo fim do regime instaurado em 1964. O Brasil vivia a expectativa de um governo civil, e era um tempo de retorno ao país de diversos intelectuais que foram exilados pela ditadura e forçados ao distanciamento. Os movimentos sociais recepcionavam seus membros e retomavam discussões interditas por uma geração inteira. Na época da fundação o MST, em 1984 tinha como objetivo ser um movimento de resistência aos problemas estruturais que mantinham a desigualdade social em relação a distribuição e uso da terra, surgindo como sujeito político após a abertura nos anos de 1980, afirmou-se nos enfrentamentos antineoliberais dos anos de 1990. O MST tem contido na sua identidade de forma latente a questão do papel da sociedade civil no entendimento da “dilatação da esfera pública”. (REBUÁ, 2017)

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi fundado em janeiro de 1984 no I Encontro Nacional dos Sem Terra em Cascavel no Paraná, é um sujeito coletivo herdeiro de outros movimentos que lutaram pela democracia nos anos de 1970. Com o lema “ocupar, resistir, produzir e preservar”, tem “uma prática pública como sujeito pedagógico de educação popular, misturando materialismo histórico com teologia da libertação e pedagogia progressista”. (SERRA e SOBRINHO, 2013)

A formação escolar do MST está envolvida numa totalidade comprometida com a transformação da estrutura social, “e apesar de suas contradições internas, é o movimento que nos últimos anos menos padeceu de transformismos, em relação a sua motivação de origem”. Nesta resistência aos transformismos, ocupa lugar de vanguarda, é o que afirma Carlos Rebuá (2017), destacando o que ele chama de “pensamento social do MST”, diz:

O Movimento está presente em vinte e quatro Estados da Federação, nas cinco regiões do país e integra desde 2004, como um dos fundadores, a Via Campesina. É também o maior movimento social do continente, referência de luta para latino-americanos e povos de outros países, porque herdeiro da

⁷ Caderno 18 do MST - 1999



trajetória de luta de diversos movimentos, brasileiros e latino-americanos, surgidos desde o início da colonização, com diferentes bandeiras, líderes e características, mas tendo na defesa do direito à terra para quem nela trabalha o elemento basilar. (REBUÁ, 2017, p.)

Ao enfatizar a trajetória que antecede a fundação do MST, Rebuá destaca a herança de lutas que os movimentos sociais e em especial o MST têm como movimento de resistência a dominação, e como os movimentos sociais estão presentes no Brasil desde o início da colonização, e continua a dizer:

Desde as primeiras revoltas coloniais no Brasil, até os levantes populares do período das Regências, passando pelas rebeliões ocorridas no Império e pelos movimentos contestatórios da República em suas primeiras décadas, a história brasileira é profundamente marcada pelo conflito e pelo enfrentamento de setores populares, no campo e na cidade, com o poder estabelecido. Dos movimentos de matriz popular “sem nome” até aqueles que devido às lutas de homens e mulheres representam marcos da resistência popular no Brasil (Palmares, Conjuração Baiana, Confederação do Equador, Cabanagem, Malês, Quebra-Quilos, Canudos, Contestados, Vacina, etc.), temos incontáveis exemplos de luta dos extratos sociais mais baixos contra as elites, por melhores condições de vida pelo direito à terra, à liberdade, à soberania.

Obviamente, aqueles movimentos especificamente envolvidos na luta pela terra, a partir da segunda metade do século XX “falaram” com mais força na criação do MST, representando antecedentes imediatos de sua luta, que tem início no final da ditadura de 1964: as Ligas Camponesas (1945-1947; 1954-1964), sobretudo; a Ultab – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Brasil (1954-1962); o Master – Movimento dos Agricultores Sem Terra (1958-1964); a CPT – Comissão Pastoral da Terra (1975); a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB); e a Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (1963), são alguns destes movimentos que antecedem o MST empunhando as bandeiras que a partir de 1984 encontrariam nele sua referência mais importante. (REBUÁ, 2017, p.)

Ao oferecer esta linha do tempo, embora possa aparentar exagero de historiador, trazendo um tempo longo à narrativa; o que fica evidente é o percurso que antecedeu a fundação do MST, como registro de histórias de resistência, que muitas vezes são silenciados nos textos oficiais, e nos textos de história da educação que aparecem fatiados na periodização clássica. Ao retornar na memória e citar os diversos parentescos, os próximos e os distantes, o que fica é o registro da presença e permanência da luta. E ao observar a lista destas organizações, verificamos que a Igreja Católica foi à entidade presente na Comissão Pastoral da Terra em 1975, e



onipresente em outros momentos.⁸ Nesta conversa sobre os movimentos sociais observando seu percurso, ajuda-nos a pensar como a teoria social e a pesquisa histórica deixa escapar “envolvimentos” institucionais que dão identidades aos movimentos.

O setor de educação do MST foi fundado em 1987, três anos após a fundação. Destacando no documento de fundação a educação como formação humana, transformadora e vinculada a um projeto popular, considerando que o processo de formação consiste nas ações cotidianas de luta. O MST produz uma “Pedagogia do MST”, não sendo somente uma proposta pedagógica, mas um projeto popular de educação para o Brasil, com um programa educacional baseado no cotidiano da vida no campo. É uma Pedagogia do movimento, que tem na Escola do Campo uma educação com o propósito de gerar um aparato ideológico para luta com os valores do campo, da terra, das relações rurais, considerando a educação como formação humana e como espaço de reprodução e também transformação da realidade social. “O princípio educativo deste movimento é o próprio movimento”, e é uma reinterpretação da educação no campo que utiliza como metodologia Paulo Freire e os Temas Geradores. (SERRA e SOBRINHO, 2013)

Segundo Serra e Sobrinho (2013), mesmo sendo a educação uma preocupação do MST desde sua fundação, só com a LDBEN em 1996, a educação do campo passou a ser considerada em suas particularidades. A Lei nº 4036 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996 desvinculou a escola rural da escola urbana. Dois anos depois da promulgação da LDBEN, na Primeira Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica no Campo”⁹, no período de 27-31 de julho de 1998 no município de Luiziana no Estado de Goiás, foram geradas estratégias de ação para o MST através de um documento, e são 10 as estratégias que contam neste documento. A saber:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional.
2. Propor e viver novos valores culturais.
3. Valorizar as culturas do campo.

⁸ As pastorais foram uma forma de concentrar os grupos que faziam parte das CEBs, que tiveram seus líderes perseguidos pelo Regime Militar e pelo Vaticano. As Pastorais, comissões oficiais da Igreja Católica permitiam a aproximação do clero com os leigos em questões sociais.

⁹ Teve como promotores/patrocinadores o MST, a CNBB, a UNICEF, a UNESCO e a UNB



4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica no campo.
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
6. Formar educadoras e educadores do campo.
7. Produzir uma proposta de educação básica do campo.
8. Envolver as comunidades nesse processo.
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
10. Implementar as propostas de ação básica dessa Conferência) (SERRA e SOBRINHO,2013, p.147) ¹⁰

Como mencionado antes, os temas geradores, do método Paulo Freire, aparecem na organização dos currículos na metodologia da pedagogia do MST, pois partem da realidade prática das crianças, adolescentes e adultos envolvidos no processo. Os cadernos de formação são materiais didáticos integrantes do currículo, como parte importante no processo educativo. “No Caderno de Formação nº 18 (1999 – p.3-5) destaca que “a educação do MST é uma caminhada de teimosia e luta. Às vezes juntos, às vezes cada um de seu jeito e com as condições de cada momento.” (SERRA e SOBRINHO,2013, p.150) Tem como um dos princípios pedagógicos: “educação como um processo permanente num movimento de formação/transformação humana.”

O MST, segundo Rebuá (2016), apesar de possuir diversas contradições internas, tem uma articulação simbólica baseada no vocabulário da luta popular, e como um importante sujeito pedagógico na prática da educação popular está em todo território nacional, sendo o maior movimento social do continente, com mais de dois mil espaços escolares espalhados pelo Brasil, com destaque para Escola Nacional Florestan Fernandes, que foi inaugurada fisicamente em 24 de janeiro de 2005 em Guararema /SP, e que segundo alguns estudiosos do tema surgiu enquanto concepção muito tempo antes, quando os organizadores do movimento, gestavam uma escola para formação de seus dirigentes e expansão do quadro para todo o território nacional.

Por fim, e por hora, o que aparece nos autores estudados, é o repertório do próprio movimento social nas suas reivindicações, onde o MST convoca a todos os militantes não só a “romper com as cercas dos latifúndios que ocupam, considerando

¹⁰ KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.92 é a citação feita por Serra e Sobrinho, 2013 na p.147



a divisão da terra”, mas colocam como um latifúndio a eliminar, o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo uma reforma também do saber e da cultura. (REBUÁ, 2017)

Conclusão: 2 exemplos e 2 caminhos

Às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (FREIRE, 2010)¹¹

Ao soldar os pedaços de tempo entre o MEB e o MST para obser seu parentesco quer pela família dos movimentos sociais ou da educação popular, esta conversa que começa com este texto, propõe que esta continue, e que no diálogo com os citados, que dedicaram tempo na tentativa de qualificar e quantificar os movimentos sociais, ampliar o entendimento das determinações que constroem epistemologicamente movimento social enquanto categoria de análise, e nas suas implicações nas ações coletivas com origem na sociedade civil.

O repertório explícito do MST está permeado de signos/símbolos do materialismo histórico, da teologia da libertação e das pedagogias progressistas, assim como também o MEB; e ambos conservam no seu vocabulário formador os temas geradores de orientação freiriana. O papel do sujeito coletivo, e como os mesmos se constituem na interação com outros sujeitos é fundamental ao olhar à educação como processo de formação nos movimentos sociais que recebem o rótulo de movimento de educação popular, e isto apareceu de forma clara no MEB e no MST que possuem em comum o compromisso com a educação popular, vista com parte integrante do processo organizativo das classes populares.

A cultura na construção da identidade dos movimentos sociais, aparece nos movimentos sociais que surgiram nesta conversa sobre a relação dos movimentos sociais e a educação popular num cenário pontuado por lutas, conflitos e contradições, cuja origem está nos problemas da sociedade que divida em classes, com interesses próprios da divisão social do trabalho, com visões e valores diferenciados. Considerando assim, que os movimentos sociais não podem ser

¹¹FREIRE, Paulo. “Pedagogia da Esperança”. Paz e Terra. São Paulo, 2010.p.19

reduzidos a determinação de classe, mas também não pode prescindir da mesma como um marcador fundamental para análise das lutas sociais.

Num retrospecto historiográfico observamos que existem diversas formas de abordar o conceito de movimentos sociais, esta multiplicidade influenciam as interpretações e enfoque dado ao conceito na construção da elaboração teórica (GOHN, 2014) Mas, como dito no início, este texto é um início de conversa.

Referência Bibliográfica:

- FÁVERO, Osmar. “Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)”, Campinas, Autores Associados, 2006.
- FERREIRA, Jorge. “O nome e a coisa: o populismo na política brasileira” In: FERREIRA, Jorge (org). *O Populismo e sua História*. RJ: Civilização Brasileira, 2001.
- FREIRE, Paulo. “Pedagogia da Esperança”. Paz e Terra. São Paulo, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. “500 Anos de Lutas Sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e Terceiro Setor.” *Mediações*, Londrina, v.5, n1, p. 11-40, jan/jun, 2000.
- _____, “História dos Movimentos e Lutas Sociais: A construção da Cidadania dos Brasileiros.” Edições Loyola. São Paulo, 1995.
- _____, “Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos”, Edições Loyola. São Paulo, 2014.
- _____, “Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970”. *EcoS*. São Paulo, vol.II, n.1, p.23-38, jan/jun. 2009.
- _____, “Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil.” *Movimento Revista de Educação*, Niterói, Ano 4, n.7, p. 10-32, jul-dez -2017.
- REBUÁ, Eduardo; SEMERARO, Giovanni; D’ANGELO, Martha; GOMES, Rodrigo. “Pensamento Social Brasileiro: matrizes nacionais populares.” *Ideia e Letras*. São Paulo. 2017.
- SCHERER-WARREN, Ilse. “Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis, Editora da UFSC, 1984.
- SERRA, Elpídio e SOBRINHO, Alaíde Paulino. “A proposta pedagógica do MST e as escolas de Campo.” *Boletim Geográfico*, Maringá, vol. 31 n.2, p.143-152, maio-agosto, 2013.
- VENTURA, Jaqueline. “A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”, In: TIBIRA, Lia e CIAVATTA, Maria. “Trabalho e Educação de Jovens e Adultos”. Brasília, Liber Livro e editora UFF, 2011.
- WANDERLEY, L. Eduardo. “MEB e educação popular”, *EM PAUTA*, Rio de Janeiro, n.33, v.12, p.97-107. 2014
- <http://www.meb.org.br/quem-somos/>

Eixo 3: Direito à Educação: Acesso, Permanência e Qualidade

ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES E EXPANSÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE SOBRE A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nevaldo Leocádia Bastos Júnior¹²

Resumo:

O presente trabalho está sendo desenvolvido com apoio do CNPq no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada "Educação e Cidadania: os limites da escolarização das camadas populares no Brasil a partir do caso de Florestan Fernandes". É objetivo principal deste texto analisar a importância da escolarização das camadas populares para a expansão da cidadania. São objetivos específicos: delimitar o conceito de cidadania a partir dos pressupostos das Ciências Sociais; examinar a formação do Estado brasileiro e sua atuação na sistematização da educação nacional; verificar qual é a função social da educação para a reprodução das desigualdades sociais. A justificativa deste trabalho está em investigar as razões de nossos déficits educacionais e, por consequência, na produção de insumos para interpretação de nossos dilemas históricos. Nosso trabalho também é relevante por buscar demonstrar a correlação entre escolarização universalizada e expansão da cidadania, argumentando como a educação pode ser um vetor de integração social para as camadas populares. Nosso trabalho possui viés qualitativo, fazendo uso do método histórico. Nossa proposta consiste numa reconstrução histórica do Estado brasileiro em suas diversas manifestações e sua ação no que tange à educação pública. A análise usa os pressupostos da interpretação sociológica para identificar os padrões de reprodução social perpetuados nesse processo. Nossas investigações nos têm levado a considerar que, no caso brasileiro, a educação é historicamente alijada de uma de suas funções principais para a democracia liberal: a escolarização das massas. Nossa hipótese principal é que as elites senhoriais do Brasil não tiveram um papel análogo às burguesias europeias, não entendendo a educação como fator de desenvolvimento econômico, mas de distinção social.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Florestan Fernandes.

Introdução

O presente trabalho está sendo desenvolvido com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil – no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada "*Educação e Cidadania: Os limites da escolarização das camadas populares no Brasil a partir do caso de Florestan Fernandes*" vinculada

^{12 12} Formado em Pedagogia no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Email: nevaldojunior@id.uff.br. Trabalho financiado pelo CNPq.



ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense¹³, campus Gragoatá. Nosso objetivo principal é analisar a importância da escolarização para a expansão da cidadania. São objetivos específicos: a) delimitar o conceito de cidadania a partir dos pressupostos das Ciências Sociais; b) examinar a formação do Estado brasileiro e sua atuação na sistematização da educação nacional; c) verificar qual é a função social da educação para a reprodução das desigualdades sociais.

Nossa pesquisa é relevante por investigar as prováveis razões e origens dos déficits educacionais brasileiros. Por exemplo: No ano de 2017 o número de analfabetos na população brasileira era de aproximadamente 7%; um contingente populacional aproximado de 11,5 milhões de analfabetos em números absolutos (IBGE, 2018). Quanto às matrículas, estas vêm apresentando um declínio acentuado. Em 2013 estimava-se que 29,2 milhões de crianças estivessem matriculadas no Ensino Fundamental; em 2017 esse número caiu para aproximadamente 27,3 milhões. Sobre o Ensino Médio, em 2013 o número de matriculados beirava a casa de 8,3 milhões; em 2017 esse número se reduziu a 7,9 milhões (INEP, 2018).

A relevância desse trabalho também está em buscar demonstrar a correlação entre nível de escolaridade e expansão da cidadania ao investigar como se deu o processo de desenvolvimento e institucionalização da educação no Brasil. A análise sobre a função social da educação no contexto brasileiro também justifica esse trabalho por propiciar pistas sobre a correlação entre escolarização e a formação de uma nação, o impacto sobre o desenvolvimento econômico de um Estado e a atuação das burguesias, ou elites análogas, nesse tipo de processo histórico, político e social.

Metodologia

Nesta pesquisa adotamos o método histórico por termos a intenção de "investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje" (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 89). Focaremos em

¹³ Versões prévias desse texto foram apresentadas como 1) trabalho final da disciplina "Educação Brasileira" do PPGE/UFF e como 2) trabalho completo registrado nos anais do XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE. O presente texto trata-se, portanto, de uma versão revista e ampliada após as observações dos pareceristas e demais participantes desses contextos formativos.

dois momentos específicos: 1) a formação dos Sistemas Nacionais de Educação na Europa; e 2) a formação do Estado brasileiro. Esgotar esses processos demandaria tempo, exigiria recursos que não possuímos, além de não haver garantias que conseguiríamos abordar completamente todas as possibilidades de análise para fenômenos tão complexos. Por tais razões, nossa opção é pela descrição destes processos sociais a partir de uma abordagem típico-ideal.

Segundo Weber (2001), o tipo ideal é uma construção conceitual de alegorias descritivas com finalidade de representação de fenômenos reais. Não se trata de uma idealização, mas da elaboração de conceitos a partir da identificação, apreensão e realce de aspectos característicos de dado fenômeno social.

Os conceitos assim elaborados são conceitos generalizadores: retêm o que é *essencial* e não o que é *acessório*. São “construídos” pelo sujeito-investigador com um fim heurístico. Por isso, parecem relativamente vazios diante da realidade histórica. [...] São simplesmente: formas lógicas subjetivas do entendimento, utilizadas sociologicamente como “esquemas interpretativos”. (FERNANDES, 1878a, p. 92, grifos do autor)

Dessa forma, quando nos referirmos a categorias como "Estado europeu", "burguesia europeia", "Estado brasileiro", "elite", etc estaremos fazendo de maneira tipicamente ideal. A utilização desse recurso metodológico tem finalidade descritiva. Nosso intuito é tornar possível a comparação entre eventos potencialmente análogos, mas que se manifestaram em contextos históricos, sociais e políticos diferentes, ou seja, através dos tipos ideais acreditamos ser possível comparar quadros históricos distintos. Por exemplo, comparar os Estados europeus modernos e o Estado imperial brasileiro em seus respectivos momentos de surgimento.

Os Estados europeus modernos surgem a partir da ascensão da burguesia. Para este caso, entendemos que os pressupostos de Marx (2008) sejam os mais adequados para a análise. Trata-se de uma perspectiva teórica que visa examinar a formação de determinado tipo de sociedade que "se caracteriza pelo fato do presente negar o passado, como um elo com um futuro que não repete as 'estruturas existentes', porque no processo de se objetivarem e se reproduzirem elas se transformam" (FERNANDES, 1978b, p. 91).

O surgimento do Estado nacional brasileiro ocorreu de maneira diferente. De acordo com Fernandes (2005), as elites nacionais agiram de forma a conservar as



estruturas sociais do período colonial. Entendendo se tratar de um quadro de reprodução estrutural, pretendemos nos debruçar sobre esse momento histórico a partir de uma perspectiva funcionalista, pois "a análise funcional procura descobrir e explicar como se processa a persistência das causas" (FERNANDES, 1978b, p. 102).

Com base no quadro analítico resultante dos procedimentos acima descritos, nos detemos à análise dos processos educacionais em ambas as sociedades. Primeiramente buscamos entender que tipo de educação surgiu junto à escola pública moderna no contexto europeu. Em segundo lugar analisamos as iniciativas educacionais no Brasil imperial. Esta análise foi executada em termos de estrutura e função, nos dedicando especificamente à função social da educação em ambos os casos.

De acordo com Florestan Fernandes:

O conhecimento sociológico dos fenômenos sociais em termos de função constitui, primariamente, um conhecimento das condições reais em que eles se manifestam e dos efeitos objetivos que eles produzem. Uma tentativa, em suma, de representar, racionalmente, a vida social através de seus mecanismos ou processos sociais mais profundos, que só se refletem na superfície, mediante as atitudes e as ações dos indivíduos ou as atividades de grupos e instituições, em alguns dos seus efeitos, quase sempre os menos consideráveis ou significativos. (FERNANDES, 1978a, p. 292)

Esse exercício nos levou à utilização das contribuições de Weber, Marx e Durkheim, respectivamente. Aparentemente contraditórios, "os métodos sociológicos de interpretação *não são incompatíveis entre si nem mutuamente exclusivos*" (FERNANDES, 1978a, p. XXI, grifos do autor). Portanto, não há impedimentos à aplicação concomitante desses pressupostos, pois entendemos que esses métodos possuem caráter instrumental e atendem a necessidades específicas desta pesquisa.

A ética protestante, o "espírito" do Capitalismo e o surgimento da escola pública moderna

Seguimos a hipótese de Weber (2004) sobre a correlação entre o *ethos* protestante e o desenvolvimento do Capitalismo. Partindo da argumentação weberiana, Löwy (2014) destaca a centralidade do conceito de *afinidade eletiva* para demonstrar "a existência de elementos convergentes e análogos entre uma ética religiosa e um comportamento econômico" (LÖWY, 2014, p. 64). O Capitalismo não

surgiu a partir da ética protestante, mas defende-se que essa ética foi essencial por servir de justificativa moral ao comportamento econômico tipicamente capitalista.

Tal aproximação entre pensamento religioso e comportamento econômico não foi o único avanço promovido pelo movimento reformista iniciado por Lutero no século XVI, afinal, a “educação e a escola modernas muito ficaram devendo a um direito individual celebrado pela reforma protestante” (ALVES, 2007, p. 62). A influência decisiva no surgimento da concepção moderna de educação se deu pois “a reforma entendia que a todos os fiéis deveria ser reconhecido o direito de interpretar livremente os livros sagrados” (idem). Para levar a cabo essa perspectiva, “a religião reformada reconheceu a prévia necessidade de todos os fiéis terem domínio da leitura e escrita” (ibidem, p. 63).

A escola pública moderna ainda iria demorar a se materializar como a conhecemos devido às condições materiais imediatas e à resistência ideológica de um Liberalismo purista. Por exemplo, a Inglaterra, “apesar de protestante e de ser a nação materialmente mais avançada nos séculos XVIII e XIX, resistiu com vigor à pressão para difundi-la e relutou contra a emergência da escola pública” (ibidem, p. 66). Esse quadro só iria começar a se alterar na França setecentista. Cabe agora analisar a finalidade da educação quando assumida pelo tipo de Estado surgido a partir das revoluções burguesas na Europa.

Segundo Saviani (2017), esse processo marca a mudança significativa na maneira de conceber a educação por deixar de ser individualizada e de responsabilidade da família, passando a ser de cunho coletivo e organizada pelo Estado. As crescentes exigências econômicas demandavam uma nova forma de organização do ensino e “a partir da segunda metade do século XIX, a emergência ou consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países” (SAVIANI, 2017, p. 13) da Europa.

Os sistemas nacionais de ensino cumpriam duas funções: 1) preparar o contingente populacional para inserção no mercado de trabalho assalariado, os instruindo de maneira instrumental para realização de suas atribuições profissionais; e 2) superar o pensamento feudal, conformando as gerações vindouras ao novo tipo de pensamento social, político e econômico surgido neste processo. Não podemos

nos furtar do fato que a vitória burguesa nos processos revolucionários, sendo o mais evidente o caso francês, engendrou a necessidade de plena superação da antiga ordem em seus aspectos estruturais, seja no plano material de existência ou seja no plano moral. Em suma, o objetivo desse novo tipo de estabelecimento escolar era a preparação do indivíduo moderno para se inserir numa sociedade em transformação e que visava conformar uma nova ordem (DURKHEIM, 2011)

Falamos, portanto, da legitimação da burguesia enquanto classe dominante. Alves (2007) afirma que a Revolução Francesa teve papel decisivo na mudança de postura da burguesia e do seu comportamento enquanto classe devido à tomada de poder. Por esta razão, a educação se configurou em instância tão relevante nos processos mais avançados das revoluções burguesas, justamente por legitimar, consolidar e reproduzir o pensamento liberal e a cultura moderna em si.

Capitalismo, formação do Estado e Cidadania no Brasil

Defendemos a existência da preponderância do *ethos* católico no Brasil, dentre outras razões, pela ação catequista durante o processo colonizador, pelo catolicismo ter sido a religião oficial do Estado Brasileiro em sua primeira Constituição Federal (NOGUEIRA, 2012), assim como pela influência política da Igreja Católica que se estendeu até o século XX em um Estado teoricamente laico (OLIVEIRA, 2002). Se na Europa a ética protestante conseguiu desempenhar o papel de gatilho para o desenvolvimento pleno do sistema de produção capitalista (WEBER, 2004), como o fenômeno análogo se desenvolveria em uma colônia de forte viés católico?

Em outras palavras, estamos em presença de uma inversão da afinidade eletiva (*Wahlverwandtschaft*) entre certas formas da ética protestante e o espírito do capitalismo; existiria, entre a ética católica e o capitalismo, uma espécie de *afinidade negativa* [...]. Como ele [Weber] mesmo dá a entender, isso não exclui uma acomodação ou uma adaptação realista das instituições católicas ao sistema capitalista, sobretudo na medida em que ele cresce em força. As críticas diretas da Igreja visam, portanto, aos excessos do liberalismo, e não aos próprios fundamentos do capitalismo. (LÖWY, 2014, p. 83, grifos do autor)

A resistência católica não se dá ao aspecto econômico em si, mas às transformações engendradas pelo pensamento liberal e os impactos subsequentes

nas sociedades europeias. De acordo com Fernandes (2005), os ajustamentos levados a cabo pelas elites senhoriais do Brasil forçosamente culminaram num certo nível de liberalização econômica, mesmo que certas dinâmicas da dominação estamental persistissem. O Estado brasileiro era uma versão distorcida do típico Estado burguês europeu: adaptava-se às demandas econômicas, mas preservava as características da organização social colonial. Conseqüentemente, nos inserimos na lógica capitalista sem usufruir dos avanços civis e políticos do Liberalismo.

Tomaremos como parâmetro o caso da Inglaterra. Nossa escolha se pauta pelo pioneirismo dessa nação no processo de desenvolvimento capitalista, sendo por séculos a principal economia mundial. A história do capitalismo inglês pode ser considerada um caso típico ideal por excelência devido à relevante correlação entre superação estrutural do antigo regime, desenvolvimento econômico e transformações sociais decorrentes desses processos. A partir desse momento que podemos falar em “cidadania”.

De acordo com Marshall (1967), o exercício da cidadania decorre do acesso pleno, irrestrito e concomitante a três tipos de direitos: os civis, os políticos e sociais. Os direitos civis estão associados às liberdades individuais; os direitos políticos se referem à participação dos indivíduos nos rumos políticos do Estado; enquanto os direitos sociais são os serviços públicos estatais prestados com finalidade de integração e bem-estar da população. No caso inglês, o desenvolvimento desses direitos foi subsequente. Das liberdades individuais surgiram novas demandas sociais. Com a participação na política essas demandas foram sendo conquistadas e institucionalizadas como políticas sociais. Tal processo não ocorreu rapidamente, transpassando os séculos XVIII, XIX e XX e não ocorreu de maneira homogênea (MARSHALL, 1967).

Próprio às democracias liberais avançadas, este esquema analítico não possui aplicabilidade no contexto brasileiro por não ocorrer na mesma ordem. Em uma sociedade de caráter escravocrata, a igualdade formal entre os homens, o mínimo para a celebração de contratos, era uma conquista ainda não alcançada. Nossa história de participação política não é menos problemática, sendo permeada por processos eleitorais fraudulentos. Por fim, nossos direitos sociais não são menos problemáticos, sendo utilizados historicamente de maneira clientelista com a



finalidade de dar sustentação popular a regimes de exceção (CARVALHO, 2018, p. 219-220).

Há, no entanto, uma exceção na sequência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (idem, p. 17)

Anteriormente nos referimos à educação na Europa no momento ulterior imediato às revoluções burguesas. Pretendemos agora nos deter ao quadro brasileiro e identificar suas particularidades. Com esse enfoque podemos nos deter à comparação quanto à finalidade da educação nos casos europeu e brasileiro.

Um olhar panorâmico sobre a educação brasileira do período imperial

Nosso recorte para essa seção se circunscreverá ao comportamento de nossas elites à atuação do Estado brasileiro com relação à sistematização da educação e, por fim, buscará analisar os impactos do tipo de pensamento educacional propagado no Brasil no período histórico delimitado.

Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotados de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira. (CARVALHO, 2018, p. 24)

Ao contrário das burguesias europeias responsáveis pela superação e posterior negação das estruturas feudais, os estamentos dominantes brasileiros agiram de modo a não abrir mão de seu poder político e para que a liberalização econômica fosse feita de maneira controlada. O meio termo dessa equação envolvendo progresso forçado pelas exigências externas e conservação desejada pelas forças internas encontraria em Pedro de Alcântara, herdeiro da coroa de D.

João VI de Portugal, uma saída possível para esse dilema a partir de uma monarquia constitucional *sui generis* (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 46).

Constatamos aqui a principal diferença entre o Estado imperial brasileiro e os Estados nacionais europeus: reprodução no lugar de superação estrutural. Dessa forma, entendemos que o império de D. Pedro I do Brasil se tratava de uma continuação da situação colonial, mesmo que apresentasse uma condição jurídica diferente. Formalmente era soberano e equiparável às demais nações; na prática conservava uma organização social que privilegiava perpetuação da dominação de velhas oligarquias.

A existência de "cidadãos" nos moldes analíticos de Marshall (1967), assim como o sufrágio universal era uma situação para além do horizonte imediato, afinal "a condição de 'brasileiro' não implicava no gozo de todos os direitos de participação na vida política" (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 49). Com uma participação prejudicada na prática política institucionalizada não seria surpresa a manutenção do status quo em vigência. Nesse contexto, o deficitário projeto educacional do Brasil império cumpria funções bem delimitadas.

Ler, escrever, contar e crer por meio de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, história nacional, religião católica, apostólica e romana, por exemplo. Para as meninas, uma redução no campo da matemática e uma inclusão no campo da "ciência da casa". Ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas. Ação que busca unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil, sendo o texto da Constituição uma peça-chave neste projeto, a ponto de ser recomendada, no corpo da lei, como leitura para as escolas de primeiras letras. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 54)

No caso europeu a instrução escolar possuía dois objetivos básicos: consolidar e reproduzir o pensamento liberal, sua reprodução às gerações seguintes, além de formar mão de obra para ingresso no mercado de trabalho. Isso se tratando da educação das massas que, mesmo possuindo um caráter instrumental bem definido, também proporcionava certo acesso à cultura letrada. Portanto, a educação europeia de caráter liberal nivelava formalmente todos os sujeitos a partir de um parâmetro mínimo comum, cabendo ao Estado a sua execução (SAVIANI, 2017).

Devido ao caráter escravocrata da economia, a educação brasileira não visava a formação do trabalhador assalariado, se voltando apenas à função de preparação

moral e conformação à ordem. Constata-se que não havia um projeto educacional de difusão universalizada e, conseqüentemente, não existia a preocupação com a alfabetização das camadas populares da sociedade. Os vícios de nossa sociedade se manifestavam claramente em nossa educação.

Fica evidente o recorte de cor, gênero, origem social e finalidade para a educação estatal. Enquanto as famílias abastadas optavam pelo ensino privado a ser executado por tutores particulares, quando não enviavam seus herdeiros para estudar no exterior, às camadas populares era reservado os estabelecimentos mantidos pelo poder público (GONDRA; SCHUELER, 2008). A atuação do Estado brasileiro era pontual, não possuindo continuidade em termos de políticas públicas e não sendo raras as iniciativas diversas que não dialogavam entre si.

Ensaando algumas considerações

Nossas investigações nos têm levado a considerar que, no caso brasileiro, a educação é historicamente alijada de uma de suas funções principais para a democracia liberal: a escolarização das massas. Segundo Fernandes (2005), as elites senhoriais do Brasil não exerceram papel análogo ao das burguesias da Europa. Se a educação liberal europeia percebia a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social, a educação brasileira no contexto imperial era voltada à manutenção das estruturas de dominação estamental existentes em nossa sociedade.

Também consideramos que, ao contrário das nações europeias, o Brasil não apresentaria uma preocupação sistemática em institucionalizar a educação no século XIX, não lhe atribuindo o caráter de investimento social de médio-longo prazo. Nossa hipótese é que esse descompasso histórico redonda em nossa incapacidade de instituir políticas públicas capazes de superar nossos atuais índices negativos. Dessa forma, temos como hipótese que a descontinuidade de nossas políticas públicas voltadas à educação se deve ao fato de não possuímos historicamente um planejamento estratégico para o setor.

Não precisamos levar o modelo esquemático de Marshall (1967) como uma verdade invariável, porém, enquanto modelo explicativo, seu valor é inestimável. Ao

tipificarmos cada tipo de direito, perceberemos que seu aparecimento decorreu de maneira diferente no Brasil. Carvalho (2018, p. 220) afirma que não há um caminho único para a construção da cidadania, porém alerta que o desenvolvimento variável redundava em "cidadanias" variadas, assim como a democracia de dada sociedade e a maneira como as instituições do Estado se comportam.

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão do direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (CARVALHO, 2018, p. 219-220).

Levamos em consideração que esses apontamentos se referem ao século XX, período histórico em que diversos países da Europa já contavam com um robusto sistema de bem-estar social providenciado pelo Estado. Enquanto o Brasil engatinhava, as nações europeias aprofundavam às últimas consequências, dentro dos limites da lógica liberal, as conquistas sociais iniciadas no século XVIII. Apenas no final do século XX conseguiríamos universalizar o acesso ao Ensino Fundamental, porém sem conseguir transpor os entraves estruturais que perduram em nossa história (DURHAM, 2010).

Entendemos que enquanto não conseguirmos superar nossos déficits educacionais, mesmo que relativamente, dificilmente poderemos dizer que há uma experiência democrática plena no Brasil. A educação das camadas populares, portanto, é condição sem a qual não é possível garantir o status de cidadania aos sujeitos de determinada sociedade.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. L. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017 - Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576>>. Acesso em 07 jul. 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, Dec. 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978a.

_____. **A condição de sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978b.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

GONDRA, José Gonçalves ; SCHUELER, A. F. M. . **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LÖWY, Michael. **A jaula de aço**: Max Weber e o marxismo weberiano.. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2017.

MARSHALL, T. H. Cidadania Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 57-114.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal**: o sindicato dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 1. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001. p. 107-154

_____. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo.** São Paulo:
Companhia das Letras, 2004.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: MEDIADOR DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Elisabete Figueiredo de Oliveira¹

Resumo:

Considerando o quadro educacional contemporâneo, o qual considera a inclusão para a construção de uma sociedade igualitária e, conseqüentemente justa, faz-se necessário ampliar o conhecimento, fundamentado em estudos que tratam do tema da mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. A presente pesquisa em desenvolvimento, tem como objetivo analisar de que forma os professores do Atendimento Educacional Especializado atuam como mediadores da aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual no primeiro segmento do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, tendo como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Reuven Feuerstein sobre Modificabilidade Cognitiva Estrutural e os critérios de mediação da aprendizagem os quais viabilizam o sucesso do processo pedagógico; aplicando-se ao professor do Atendimento Educacional Especializado como mediador dos alunos com deficiência intelectual no primeiro segmento do ensino fundamental. Os dados serão recolhidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com Professores do AEE da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias que atendem alunos do primeiro segmento do ensino fundamental com diagnóstico de deficiência intelectual. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: Como os professores do AEE atuam como mediadores da aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual no primeiro segmento do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias?

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Professor Mediador. Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de dissertação, em andamento, vinculada a linha de pesquisa de Instituições Educacionais e suas Práticas Pedagógicas da Universidade Católica de Petrópolis. Utiliza-se de uma abordagem qualitativa, tendo como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Reuven Feuerstein sobre Modificabilidade Cognitiva Estrutural e os critérios de mediação da aprendizagem os quais viabilizam o sucesso do processo pedagógico.

¹ *Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).
mariaefigueiredo66@gmail.com*

Feuerstein dedicou-se à educação de adolescentes sobreviventes do Holocausto, os quais apresentavam carências cognitivas semelhantes aos indivíduos com deficiência intelectual. A partir dessa experiência, o autor desenvolveu os seus estudos, considerando que todos são capazes de aprender. Tal assertiva proporciona ao professor um novo olhar sobre o aluno e uma avaliação das ações pedagógicas. **Sendo assim, parte-se do seguinte problema de pesquisa: Como os professores do Atendimento Educacional Especializado atuam como mediadores da aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual no primeiro segmento do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias?**

Levando-se em consideração o problema da pesquisa descrito anteriormente, tem-se como objetivo geral analisar os critérios de mediação da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein e as contribuições para o professor do Atendimento Educacional Especializado enquanto mediador da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Os dados serão recolhidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com Professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias que atendem alunos do primeiro segmento do ensino fundamental com diagnóstico de deficiência intelectual.

Diante do exposto e considerando o quadro educacional contemporâneo, o qual considera a inclusão enquanto alicerce para a construção de uma sociedade igualitária e, conseqüentemente justa, faz-se necessário ampliar o conhecimento fundamentado em estudos que tratam do tema da mediação da aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual.

Optou-se por pesquisar trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos, tendo como marco inicial o ano de 2013, considerando que neste ano foi sancionada a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual fez alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996² em relação ao artigo 4^{o3} que trata sobre o atendimento

² Lei 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

³ O artigo 4º III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;



educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. E o artigo 60, parágrafo único⁴ que estabelece a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino. Durante a busca no banco de dados, utilizaram-se seis palavras-chave isoladas ou em pares com o autor de referência para o embasamento teórico desta pesquisa: Feuerstein. Tal fato ocorreu por considerar relevante uma apreciação da palavra-chave de acordo com os pressupostos do autor. Utilizando-se o termo *Educação* enquanto área de conhecimento e concentração, obtiveram-se os resultados descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Pesquisa CAPES: Resultado Apresentado – 2013-2017

Palavras- Chave	Dissertações	Teses
Atendimento Educacional Especializado	1504	640
Atendimento Educacional Especializado AND Feuerstein	01	01
Professor Mediador AND Deficiência Intelectual	76	24
Professor Mediador AND Feuerstein	18	04
Deficiência Intelectual	385	155
Deficiência Intelectual AND Feuerstein	01	01
Total	1985	825

Fonte: elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O resultado apresentado indica uma concentração maior de trabalhos em relação à palavra-chave *Atendimento Educacional Especializado*. Em seguida,

⁴Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. [Parágrafo único](#). O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (NR)



apresenta-se a palavra-chave *Deficiência Intelectual* com o maior resultado. Contrapondo-se a esse resultado, ao realizar a pesquisa dessas palavras articulando com o autor de referência: Feuerstein no desenvolvimento da argumentação, obteve-se o menor resultado de trabalhos apresentados.

Esses dados denotam uma lacuna em relação a pesquisas desenvolvidas sobre os temas Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual baseados nos pressupostos teóricos de Feuerstein. Diante desse resultado, convém mencionar Meier e Garcia (2007) ao relatarem que a mediação é necessária para o desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito.

Considerando o levantamento realizado, justifica-se o desenvolvimento deste estudo sobre os aportes teóricos de Feuerstein, principalmente em relação às contribuições da aprendizagem mediada para o desenvolvimento do indivíduo portador de deficiência intelectual pautadas na convicção de suas potencialidades. Nessa perspectiva, defende-se que a prática docente do Professor do Atendimento Educacional Especializado deve basear-se no estímulo constante do sentimento de competência do mediado. Tais implicações elucidam a importância de um embasamento teórico pautado na mediação da aprendizagem o qual beneficiará o professor (mediador), pois terá base teórica para alicerçar sua prática, e o educando (mediado), o qual será beneficiado com a interação adequada a seu desenvolvimento.

A trajetória de Reuven Feuerstein foi sublinhada pela preocupação em relação ao desenvolvimento cognitivo de todos os indivíduos e a desenvolver um trabalho com ênfase sociológica, promovendo a confiança e a inclusão sociocultural. Feuerstein nasceu no dia 21 de agosto de 1921, em Botosan, na Romênia. Faleceu em abril de 2014. Nos anos de 1944 e 1945, Feuerstein teve contato com crianças sobreviventes do Holocausto e relatou o seguinte:

Eu me vi no meio de crianças que haviam passado por um período muito traumático em um mundo ilógico, desordenado e bruto, sem formas de se adaptar. Já havia trabalhado com tais crianças em Bucareste antes de me tornar imigrante[...]A pergunta que mais me incomodava era: Estas crianças eram capazes de mudar após tudo o que passaram? (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN e FALIK, 2014, p. 20).

Formou-se em psicologia⁵. Foi aluno de Jean Piaget⁶, com quem trabalhou posteriormente. Suas ideias assemelham-se quanto ao conceito de que a inteligência humana é plástica e flexível.

Foi diretor de uma instituição que trabalhava com crianças ameaçadas pelo regime nazista e crianças órfãs que haviam sobrevivido ao holocausto e consideradas incapazes de aprender. Seus questionamentos em relação aos testes utilizados na época que só apontavam as incapacidades e não as possibilidades, o motivou a desenvolver deliberações considerando a capacidade de modificabilidade cognitiva estrutural por meio da aprendizagem mediada.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p.17) relatam que:

De um ponto de vista histórico, dois encontros completamente diferentes me (Reuven Feuerstein) levaram a desenvolver a teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE): Primeiramente minha aproximação com Jean Piaget, que pode ser descrito como o fundador moderno da psicologia cognitiva de desenvolvimento; e em segundo lugar, meus encontros e respostas às crianças que sobreviveram ao Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial na Europa. (grifo nosso)

Pressupostos Teóricos de Feuerstein

Durante sua trajetória profissional, Feuerstein desenvolveu a *Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural* (MCE), resultado do seu envolvimento e preocupação com milhares de crianças que viviam em um contexto de pós guerra. Ocasionalmente, segundo o autor, uma *privação cultural*. Privação cultural é a ausência de transmissão de valores do grupo social o qual o indivíduo faz parte, causando um sentimento de exclusão e retardo cognitivo. Tal fato compromete todo o grupo, pois haverá uma ruptura na transmissão de valores do grupo. Ros (2002, p. 44 apud

⁵ Reuven Feuerstein fez doutorado em psicologia do desenvolvimento pela universidade de Sorbonne (Paris), sua tese teve como título: “*Lés différences de fonctionnement cognitif dans les groupes socio-ethniques différents. Leur nature, leur etiologie et les pronostics de modifiabilité*” (Diferenças do funcionamento cognitivo dos diferentes grupos sociais e étnicos. Sua natureza, sua etiologia e os prognósticos de modificabilidade).

⁶ Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, Suíça[...]designava-se “epistemologista genético”[...]Adotou a psicologia apenas como meio para desenvolver uma teoria biologicamente orientada da natureza e das origens do conhecimento[...]questionava-se: como é possível o conhecimento e que tipos de conhecimento são básicos ou essenciais para nossa visão de realidade? A construção teórica da sua obra pautou-se pela fidelidade ao seu projeto, planejado ainda na adolescência: construir uma teoria da equilíbrio para explicar as trocas adaptativas entre o organismo e o meio. Assim, Piaget[...] pode ser considerado um[...] interacionista. (SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO 2004, p.148-149).



FEUERSTEIN, 1980, p.13) recorre a uma citação de Feuerstein, a qual esclarece a ideia do autor sobre o assunto:

[...] Nossa utilização do termo "privação cultural" não responsabiliza a cultura do grupo ao qual o indivíduo pertence. Não é a cultura que é fator de negação. O que é prejudicial é o fato de indivíduos - ou grupos - serem privados de sua própria cultura. Nesse contexto, a "cultura" não é um inventário estático de condutas, mas o processo pelo qual os conhecimentos, os valores e as crenças são transmitidos de uma geração a outra. Nesse sentido, a privação cultural é o resultado do fato de um grupo não transmitir ou mediar sua cultura às novas gerações.

A privação cultural não compromete somente o desenvolvimento do indivíduo, tal fato compromete o grupo social considerando-se o indivíduo enquanto agente de construção, transmissão e perpetuação da cultura. Ao negligenciar a cultura do grupo ao indivíduo, a sociedade coloca-o enquanto incapaz, negando a capacidade de desenvolver habilidades. Tal fato pode acarretar a deficiência no indivíduo e, neste caso permite-se entender que a deficiência é um produto social.

Para Feuerstein (apud MEIER, GARCIA 2007, p. 75) "Todas as pessoas são modificáveis" e, para que isso ocorra, faz-se necessário que o indivíduo vivencie a *Experiência da Aprendizagem Mediada*, momento em que a interação entre o mediador e o mediado é fundamental para o sucesso do processo. Considerando-se tal assertiva, todos os indivíduos são expostos a mediação adequada e transmissão da cultura do seu grupo social e, conseqüentemente, criando um sentimento de pertencer a um grupo social e acolhimento que enaltece a afetividade do indivíduo.

Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE)

O princípio básico da modificabilidade cognitiva é a convicção, por parte do mediador, de que todo indivíduo é capaz de aprender. Sem essa certeza, todo o processo estará comprometido. A modificabilidade envolve a cognição do indivíduo por interferir na elaboração do pensamento e na forma como o mesmo se relaciona durante o seu processo de adaptação no meio social onde está inserido.

Quanto ao termo estrutural, Feuerstein (apud SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO 2004, p.33) consideram que "Uma das condições fundamentais da modificabilidade é que ela seja estrutural." A estrutura considera as partes que se relacionam e alteram o todo. Ou seja, ao interferir em uma parte do cognitivo, esta

deve influenciar as demais partes, alterando o todo. Se isso não ocorrer, significa que não houve modificabilidade.

A modificabilidade cognitiva estrutural refere-se a aprendizagem qualitativa, proporcionando ao indivíduo utilizar o que foi aprendido, de forma consciente e, em uma dimensão social. Acarretando a independência e autonomia do conhecimento através dos próprios recursos mentais.

Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM)

A aprendizagem humana pode ocorrer de forma direta ou mediada. A aprendizagem direta ocorre quando o homem atua diretamente no meio o qual ele está inserido, sem que haja um mediador. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 59) relatam que: “Na realidade, o aprendizado por meio da experiência direta é a forma mais comum de aprendizado para todo organismo vivo, incluindo os seres humanos. Porém, a exposição direta não explica por completo o potencial de modificabilidade.”

A Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), ocorre quando uma pessoa medeia o processo de aprendizagem de outra no mundo, criando, por meio de princípios e critérios pré estabelecidos, condições estruturadas para que a aprendizagem ocorra. O princípio básico da aprendizagem mediada de Feuerstein é que todo ser humano é modificável. A partir desse axioma, essencial para a efetivação do processo, a inteligência é considerada como sendo flexível. E, todo indivíduo pode sofrer modificações a qualquer momento.

Em seu livro intitulado *Mediação e Aprendizagem*, Meier e Garcia (2007, p. 37) relatam que:

[...] Segundo Houaiss (2001), a definição de mediação varia de acordo com a especificidade de sua utilização, assumindo sentidos diversos. [...] para a Psicologia, mediação é uma sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) numa cadeia de ações, entre estímulo inicial e a resposta verbal no final do circuito.

Neste presente trabalho, além das assertivas de Reuven Feuerstein sobre o assunto, faz-se necessário apresentar também as considerações de teóricos como Jean Piaget e Lev Vigotski por considerar as influências dos estudos realizados por eles nas análises de Feuerstein.

Souza, Depresbiteris e Machado (2007) esclarecem que Jean Piaget considera que a criança, através de uma ação sensório-motora, deve explorar o ambiente para construir os seus conceitos, percorrendo um processo de assimilação e acomodação, resultando na equilibração. Na assimilação a criança interpreta o objeto explorado de acordo com as suas estruturas cognitivas. Por meio da acomodação, a criança tem a sua estrutura cognitiva modificada em função da realidade. Esse constante movimento, leva ao processo de equilibração.

Segundo Gomes (GOMES, 2002: 80 apud Meier, Garcia 2007, p.29)

Segundo Gomes (2002, p. 80 apud MEIER e GARCIA, 2007, p. 29), Piaget considera que o ato de aprender perpassa pelo esquema S-O-R, considerando que o S são os estímulos recebidos pelo aprendiz indicado pela letra O, que responde a esses estímulos, indicado pela letra R. Os autores esclarecem ainda que Feuerstein acrescenta a esse esquema a presença humana, indicado pela letra H, mediando o desenvolvimento cognitivo do organismo o qual está exposto a aprendizagem. Sendo assim, o esquema proposto seria apresentado desta forma: S-H-O-H-R. Conforme descrito abaixo:

O esquema de Feuerstein (1997) resume-se desta forma: a letra H significa a presença humana, o mediador que 'encaminha' o indivíduo em sua interação com os objetos de conhecimento. Os estímulos do ambiente (letra S) chegam ao indivíduo (letra O) por duas formas: diretamente ou através do filtro do mediador[...] o mesmo acontece com as ações (letra R) do indivíduo: podem ser ações diretas junto ao ambiente ou canalizadas e mobilizadas pela ação do mediador.

De acordo Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 140) Vigotski⁷ considera que o homem deve ser compreendido a partir das suas relações sociais e trocas com o meio. Através dessas interações ocorre o desenvolvimento psicológico do indivíduo, tornando-se um agente de transformação do seu tempo. Em relação à ação de mediação, Vigotski destaca a *zona de desenvolvimento proximal*, ressaltando a importância do outro para a aprendizagem do indivíduo.

Esse conceito indica a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar pelo modo como a criança resolve sozinha os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que permite determinar a maneira

⁷ Lev Semionovitch Vigótski nasceu no dia 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha na Bielorrússia. Psicólogo, tendo se concentrado na psicologia do pensamento, com foco em educação.

como ela resolve os problemas quando é mediada pelo adulto ou em colaboração com colegas mais adiantados[...]

Diante dessa explicação, fica evidenciado a consonância do trabalho de Vigotski e Feuerstein. Ambos destacam a importância do outro para que a aprendizagem ocorra. Sendo através da mediação (da troca) que ocorre a interferência que suscita ao desenvolvimento do indivíduo. Faz-se necessário a presença do outro para que haja um desenvolvimento eficaz das estruturas mentais; sendo assim, em um grupo social, um indivíduo precisa do outro para o crescimento de todos e enriquecimento e perpetuação da cultura do grupo.

Critérios da Aprendizagem Mediada

De acordo com os Critérios da Aprendizagem Mediada estabelecidos por Feuerstein, o mediador deve constantemente, selecionar, dar forma, focalizar e intensificar os estímulos a fim de suscitar as mudanças no mediado por meio de critérios que são essenciais na aprendizagem mediada. Tais critérios se completam e viabilizam a efetivação da mediação. A saber:

Intencionalidade e Reciprocidade

Intencionalidade expressa a determinação do mediador de colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance dos objetivos. Tais estratégias devem ser compartilhadas com o mediado, criando um ambiente de interação e favorecendo a reciprocidade. A reciprocidade envolve a troca de informações entre mediador e mediado, exigindo do mediador uma postura democrática e o exercício da capacidade de observação, análise e interação. Ambos demonstram o nível de envolvimento e satisfação com o processo.

Transcendência

É o entendimento da situação, fazendo a transposição para outros contextos da vida. É consequência do pensamento reflexivo e da capacidade de generalizar os conceitos que são apresentados. Esse critério suscita no mediado a busca por novos conceitos através de novas e constantes relações.

Significado

O significado está vinculado ao valor que é atribuído ao objeto de estudo, indicando sua relevância para o grupo cultural o qual o indivíduo está inserido. O



significado transcende o conceito do objeto a ser transmitido. Meier e Garcia (2007, p.140) relatam que: “A atribuição do significado é produto do grupo, é subjetiva [...]”. Entretanto é essa atribuição subjetiva que possibilita a integração da criança ao grupo, pois ambos, criança e grupo cultural, partilham dos significados comuns.” Sendo assim, podemos atribuir ao significado a função de transmissão e perpetuação da cultura do grupo.

Sentimento de Competência

Esse critério pressupõe o envolvimento do mediador com o mediado a fim de desenvolver a sua autoestima que servirá de base para que prossiga na sua aprendizagem. A função do mediador é mostrar ao mediado que ele é capaz de desenvolver as habilidades necessárias para aprender. Portanto, faz-se necessário que o mediador coordene as atividades priorizando o desenvolvimento do mediado.

Regulação e Controle do Comportamento

Ao se considerar esse critério o mediador deve desenvolver no mediado a independência em relação a pensar sobre suas atitudes antes de iniciar uma tarefa. O mediado deve aprender a equilibrar a impulsividade e a inércia. Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p.51) relatam que “A reflexão sobre a tarefa é indispensável à função cognitiva, porque antecipa as respostas e permite decidir com cuidado sobre um plano de ação antes de colocá-lo em prática.” Portanto, o mediador tem a função de desenvolver no mediado a metacognição a fim de promover a capacidade de pensar sobre suas próprias formas de pensar.

Compartilhamento

Esse critério respeita a necessidade do indivíduo de socializar-se e participar de atividades com os outros a fim de exercitar a cooperação. Meier e Garcia (2007, p. 149) relatam que “É por meio do comportamento de compartilhar que o professor pode conhecer a forma de pensar de seus alunos [...] Portanto o compartilhar deve ser incentivado, deve ser buscado, pois é coadjuvante no processo de avaliação dos alunos”. O compartilhamento deve ser desenvolvido em todos os indivíduos que estão engajados no processo, estimulando o respeito e a cooperação em busca da solução dos problemas apresentados.

Individuação e Diferenciação Psicológica

A individuação é necessária para que o indivíduo se perceba único, autônomo. O indivíduo é um ser que vive em grupo e que possui características próprias. Tal fato deve ser considerado na mediação a fim de que se estimule a autonomia e a verbalização das próprias ideias do sujeito.

Planejamento para o alcance dos objetivos

O mediador deve estimular o planejamento das ações para solucionar o problema a fim de que o mediado antecipe os resultados e avalie o processo, considerando a adequação das etapas à realidade.

Desafio

O foco desse critério de mediação é ter consciência que durante o percurso os envolvidos no processo estarão expostos a desafios os quais acarretarão em mudanças. O mediador deve estimular o mediado a superar o medo para alcançar os objetivos.

Automodificação

Esse critério reforça a ideia de Feuerstein de que todo indivíduo é modificável. O mediador precisa ter consciência de que a mudança ocorre de dentro para fora e o mediado torna-se responsável por perceber as mudanças que ocorrem com ele.

Otimismo

O mediador deve fazer com que o mediado acredite que tem potencial para resolver os problemas apresentados, ponderando sobre a realidade. Assim, o mediado terá uma postura otimista diante dos fatos que lhe são apresentados.

Sentimento de Pertencer

O ser humano é essencialmente um ser social, necessita sentir-se acolhido por um grupo. Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 56) expõem que "Esse critério de mediação fomenta no mediador, o sentimento de acolhimento para com o mediado e, neste, o da reciprocidade. Sem esse acolhimento, não se estabelece a relação, condição central no processo de mediação". Tal critério de mediação, concede ao mediador a inclusão do indivíduo, mostrando que ele é importante na formação da cultura do grupo e, ao mesmo tempo em que denota que o mediado precisa considerar o outro na construção de uma sociedade democrática, respeitando às diversidades.

Ao considerar os critérios da aprendizagem mediada, o mediador estará desenvolvendo a independência do mediado para refletir sobre as questões sociais contemporâneas, fazendo com que o mesmo se perceba enquanto agente de transformação das suas estruturas cognitivas e do seu grupo social. Tendo condições de considerar o que deve ou não ser perpetuado enquanto cultura do grupo.

Levando em consideração a importância da mediação para a modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo, Feuerstein desenvolveu o *Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)* e a *Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem (LPAD)*, enriquecendo, ainda mais a sua teoria. A LPAD é um método utilizado para avaliar o quanto o indivíduo está suscetível à mediação. Consiste mais em uma estratégia geral do que em um conjunto de testes, tarefas e instrumentos, utilizando a observação direta e criteriosa durante o desenvolvimento das atividades propostas, oportunizando, constantemente momentos para perguntas, esclarecimentos de dúvidas e as devidas intervenções.

O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) é uma proposta metodológica de mediação que tem como objetivo desenvolver as funções mentais e criar independência no ato de aprender. Durante a aplicação dos Instrumentos, aconselha-se que o mediador desenvolva os princípios da Aprendizagem Mediada. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 167) esclarecem que:

[...] Se uma pessoa é modificável, como criamos as condições de modificabilidade? A resposta a esta pergunta nos conduz ao segundo método aplicado que foi construído a partir da aprendizagem mediada - o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein (PEI). O termo instrumental denota um processo que aplica ferramentas especificamente desenhadas para a aquisição de funções cognitivas aprimoradas[...] uma variedade de tarefas que requeriam o uso de operações mentais [...]

Os pressupostos de Feuerstein e, em especial os princípios da aprendizagem mediada apresentam-se como forma de auxiliar os professores do Atendimento Educacional Especializado na mediação de alunos com deficiência intelectual, público da educação especial. Construindo um novo significado ao atendimento desses alunos.

Diante do exposto até o momento, faz-se necessária uma reflexão sobre o entendimento de educação especial e, para tanto, menciona-se a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional no capítulo V

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.(BRASIL, 1996)

A Lei elucida sobre o público alvo da educação especial e a inclui como modalidade da educação escolar. Portanto, ao falarmos de Educação estamos também falando de educação especial. Historicamente, a sociedade sempre foi composta por pessoas diferentes. Convivemos diariamente com essas diferenças sócio-econômico-culturais e biológicas. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos incluídos em uma sociedade, baseada nos princípios de igualdade determinado por um segmento social desagregador que pretende, através dessa ação rotular os indivíduos, tentando impor um conceito de incapacidade associado à diferença. Nesta concepção ser diferente é ser inferior, incapaz e deve ser excluído.

De acordo com Jannuzzi (2012, p.6) "A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX".

As políticas sociais partem dos homens e para os homens. As leis são estabelecidas a partir das necessidades apresentadas pela sociedade a fim de favorecer uma organização político social. Budel e Meier (2012, p.65) relatam que "Atualmente, no sistema educacional brasileiro está vigorando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] em 07 de janeiro de 2008 [...]". Nesse contexto, destaca-se a importância da mediação do professor do Atendimento Educacional Especializado no desenvolvimentos dos alunos com deficiência intelectual.

Diante das considerações apresentadas, estima-se que a presente pesquisa contribua na análise da atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado enquanto mediadores da aprendizagem de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em 19 de maio de 2018.
- BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: a aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M., **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ed. Autores Associados, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo, Ed. Atlas. 2017.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 7. ed. Curitiba: MSV, 2007.
- ROS, Silvia Zanatta da. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- SOUZA, Ana Maria Martins; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional : bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.



A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PREPONDERANTE DE ÊXITO PARA O CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

*Renata Melo de Souza*¹

*Renata Maldonado da Silva*²

Resumo:

O presente artigo visa problematizar a proposta de socioeducação implementada pelo Governo Federal, desde 2012, para os adolescentes em conflito com a lei e investigar os motivos da inserção e da (não) permanência destes adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida - LA nas escolas e instituições que ofertem ensino profissionalizante no município de Campos dos Goytacazes - RJ. A indagação se faz pertinente em razão da pesquisa de mestrado (2015-2017) ter demonstrado que os adolescentes não permanecem nas instituições escolares, excluindo-os da possibilidade de se profissionalizarem, não alcançando, os pressupostos da socioeducação, ressocialização e profissionalização instaurados pela lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, lei 12.594/12, impossibilitando a não reincidência de novos atos infracionais. Assim, buscou-se analisar a concepção de socioeducação construída pelo Estado brasileiro, a partir das legislações como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e SINASE, apresentando alguns fatores que colaboram para a não permanência dos adolescentes em cumprimento de LA nas escolas e conseqüentemente, em cursos profissionalizantes. A metodologia adotada será a revisão das leis e literaturas existentes sobre liberdade assistida, com base nos pressupostos teóricos de autores como: Romanelli (1978), Frigotto (2013) e Saviani (2007).

Palavras-chave: Educação. Liberdade Assistida. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Fruto de fortes mobilizações sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Eca, lei 8.069/90 foi promulgado enquanto instrumento jurídico, regulamentando a prática do ato infracional, mediante a adoção das medidas socioeducativas, levando em conta as circunstâncias, a gravidade do ato praticado e a capacidade de cumprimento da medida por parte do adolescente, conforme está registrado no parágrafo 1º do artigo 112 da lei, depois de verificada a prática do ato infracional. São elas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação.

Conforme salienta Carvalho (2013), a liberdade assistida, objeto de análise do artigo em tela, é uma modalidade inovadora ao contexto da modalidade da internação,

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (rmelo.uenf@gmail.com).

² Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (r.maldonado@globo.com).



já que não retira o adolescente do convívio familiar e social, tendo como prerrogativa a inserção escolar, numa perspectiva de profissionalizar o adolescente e inseri-lo ao mercado de trabalho, com intuito de promover a ressocialização. Sendo que, no período do contra turno escolar, é considerada obrigatória a matrícula do adolescente em uma instituição de execução de medidas, em meio aberto, que ofereça oficinas variadas, dentre elas: esportes, informática, música ou cursos profissionalizantes.

Entretanto, as prerrogativas elencadas pelo ECA, através do princípio de proteção integral, às crianças e adolescentes, enquanto sujeito de direitos teve uma atuação limitada, em decorrência da aplicabilidade do discurso neoliberal, na década de 90. De forma que a atuação do Estado se tornasse "incompatível" para garantir e assegurar os direitos socialmente conquistados por atender "a uma nova ordem capitalista neoliberal pautada na redução dos gastos sociais". (ALEIXO, 2012, p.56-57). O que acarretou, na prática, a inviabilização da materialização de grande parte das políticas sociais, desestruturando estratégias de enfrentamento à questão social tão latente a este público e, conseqüentemente, o êxito do cumprimento de suas medidas socioeducativas.

Já a constituição da lei 12.594/12 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, ocorre em decorrência das lacunas deixadas pelo ECA quanto o entendimento à execução das medidas socioeducativas e intervenções no atendimento socioeducativo para o desenvolvimento dos adolescentes, como também, do ECA ser acusado de apenas garantir direitos, sem explicitar deveres, nem conseqüências para os adolescentes que praticam atos infracionais, conforme pontua Grandino (2007).

Ademais, a implementação da lei do SINASE, enquanto política pública complementa a ECA no que se refere ao ato infracional, regulamentando a execução das medidas socioeducativas propondo a socioeducação, a ressocialização e a profissionalização dos adolescentes.

Contudo, no que tange a escolarização e profissionalização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, ficou demonstrado



na pesquisa de mestrado³, (2015-2017) que ainda há muitos desencontros, que precisam ser aprimorados, através de diálogos, capacitações de profissionais e políticas públicas que coloquem o adolescente, autor de infracional, em prioridade. Sabe-se que o adolescente em cumprimento de LA consegue regressar no âmbito escolar, mas precisamos averiguar os motivos de sua não permanência nos bancos escolares, que os excluem da possibilidade de se profissionalizarem.

Mas, em tempos de crise econômica, diminuição de recursos para fomentar a atuação de políticas públicas e o retorno visível dos discursos conservadores que ampliam a intervenção dos adolescentes que incorrem à prática infracional pela a ótica da internação, quais são as possibilidades de se efetivar a permanência destes adolescentes nos bancos escolares e, conseqüentemente, os cursos profissionalizantes que o possibilitem acessar o mercado de trabalho?

Na realidade, constata-se um paradoxo entre o discurso legal e a prática social vivenciada. Por mais que identifiquemos o avanço jurídico no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, esses avanços se defrontam com um Estado omissos para com a população em geral. O que demanda dos profissionais que atuam com a temática, estratégias de resistência no atendimento socioeducativo frente a dinâmica do capitalismo.

REFLETINDO SOBRE AS CATEGORIAS EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O mundo do trabalho vem fechando as portas para a juventude, e ainda mais a ao público de medida socioeducativa. Isso porque grande parte dos adolescentes não possui escolaridade, qualificação profissional e acarretando a ausência de perspectivas de ingresso no mercado de trabalho.

³Os dados empíricos aqui apresentados são resultados da pesquisa que originou a dissertação de mestrado *intitulado* Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Entre a regulação legal e a prática socioeducativa, apresentada na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, em abril de 2017. A partir da pesquisa documental em 66 Planos Individuais de Atendimento dos adolescentes atendidos.

De acordo com Frigotto (2013) esse processo vem se acirrando porque há uma mutilação, que ocorre nas relações sociais, pela dicotomia de relação de classes, "cuja origem e gênese inscrevem-se a produção da desigualdade em todas as esferas da vida social" (FRIGOTTO, 2013, p. 300) impossibilitando a fruição do direito social e subjetivo para jovens e adultos no que tange à escolarização e qualificação.

Também, podemos verificar que ocorre na escola o que Frigotto (2013) chama de regressão na educação básica. Em virtude da escola, assim como outros processos de formação estar sofrendo as pressões e restrições nas suas administrações devido às tensões do ideário capitalista, que tendem, a legitimar a reprodução deste sistema, já que os processos educativos são alvo de disputa, tendo uma forma desigual de acesso, no conteúdo e metodologia utilizadas.

E assim, vão persistindo os mecanismos de seleção excludentes do ensino brasileiro, que, historicamente, sobretudo para os mais pobres, que apesar das dificuldades de acesso, não conseguem permanecer no sistema escolar, em função dos problemas sociais.

Contudo, conforme aborda Saviani (2007) "Trabalho e educação são atividades especificadamente humanas" (SAVIANI, 2007, p.152). Assim, toda a educação parte do conceito e entendimento do trabalho. Na ótica do autor, através das análises de Marx e Engels o homem é um ser racional, e, portanto, se difere dos seres irracionais como os animais, pois tem a capacidade de adaptar a natureza a si, transformando-a de acordo com as suas necessidades.

Mas, vivendo sobre a égide de um sistema capitalista que objetiva uma economia de mercado, em atendimento às necessidades de consumo, que resultem em altas taxas de lucros, também, ocorrem brechas de aproximação da educação ao trabalho, como condição necessária ao sistema para ampliar seus lucros.

E, é neste contexto educacional que está inserido o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas cujo nível de escolaridade não passa do segundo segmento do ensino fundamental. A maioria destes adolescentes pela apresentação da distorção idade-série acabam por serem remanejados para a Educação de Jovens e Adultos - a EJA. Cria-se, então, o processo de concentração analisados por Romanelli (1978) como "ponto de estrangulamento", decorrente do

baixo rendimento escolar (que, no nosso caso, compromete a passagem do ensino fundamental para o ensino médio).

Considera-se que, um dos fatores que contribuiu na vida dos adolescentes, acarretando na prática de atos infracionais e a não ter tido um bom desempenho escolar, marcado pelas evasões e repetência, é a ausência de acesso às políticas de assistência executadas pelo Estado brasileiro nos últimos anos. A partir da pesquisa de mestrado, identificou-se que 64% dos adolescentes e suas famílias não utilizavam a rede de serviços básicos, seja no âmbito da assistência ou da saúde, enquanto que 29% dos adolescentes eram usuários de serviços socioassistenciais e, somente 7%, eram usuários dos serviços de saúde.

Quanto ao acesso aos programas de transferência de renda, constatou-se que 39 pais ou responsáveis dos adolescentes não estavam cadastrados em nenhum programa de transferência de renda. E, somente 29 (vinte e nove) famílias dos adolescentes estão inscritas em algum programa social do governo (Programas Bolsa família - Governo Federal e cheque cidadão - governo Municipal). Tal situação afeta diretamente o cumprimento da liberdade assistida.

E, também, não podemos esquecer o tráfico de drogas, que além de aliciá-los para o mundo do trabalho ilícito, dá ao adolescente uma falsa ideia de empoderamento, de proteção e de renda.

Entretanto, precisamos lembrar, conforme pontua Oliveira (2008, p.111) que no início da década de 90, foi marcado por um processo de reforma ou de refuncionalização do Estado, articulado com as mudanças econômicas mundiais, implicando "em um retrocesso social, deixando o país privatizado, endividado, mais violento e mais desigual". Portanto, a questão social foi aqui compreendida como um conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista, que incide na vida dos indivíduos, principalmente porque suas bases de produção sofrem profundas transformações acarretadas pelo modelo da acumulação flexível.

Contudo, Peroni (2003, p.50) aponta que não se tratava de um Estado mínimo genericamente, e, sim "um Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais".

Leão (2011) aponta que historicamente, a relação dos jovens mais pobres com a escola sempre foi ambígua, com momentos de tensões e de desânimo. Assim, vislumbra-se pesquisar nas escolas, junto ao assistente social escolar quais são as estratégias desenvolvidas que possam contribuir para efetivar a permanência do adolescente na rede de ensino, vislumbrando, as articulações junto aos cursos profissionalizantes.

Complementando o entendimento sobre a profissionalização, se faz necessário dialogar junto ao sistema "S"⁴, já que a lei do SINASE estabelece em seu artigo 76 sobre a oferta de vagas ao público socioeducativo mediante acordos entre cada Sistema S e gestores de do Sistema Socioeducativo. Entretanto, o rol do artigo 76 não é taxativo em estabelecer número de vagas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. E, em virtude da maioria dos adolescentes não possuírem os requisitos necessários (como por exemplo, nível de escolaridade e faixa etária) para ingressarem nos cursos de formação técnico-profissional do Sistema "S".

Entretanto, é necessário também realizarmos uma reflexão sobre o processo de oferta e inserção em cursos profissionalizantes para adolescentes em cumprimento de liberdade assistida que pode ser considerado artifícios do Estado para conter a mão de obra excedente, o que Frigotto (1993) intitula de escola improdutiva. Isto geraria a expectativa de inclusão ao primeiro emprego, em razão das controvertidas exigências impostas pelo mercado, que ao invés de incluir, acaba excluindo.

No que tange à escola, Amaro (2017) orienta que a mesma tem sido impactada pelas questões sociais apresentadas acima, trazendo para dentro da unidade escolar ressonâncias que já são conhecidas pelas comunidades, pela sociedade de um modo geral. Assim, apesar de ser um espaço social, a escola não se torna imune a exclusão, a injustiça, a discriminação e a violência do seu alunado. Desta forma, torna-se

⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT.

imprescindível, conhecermos a realidade da escola, para uma intervenção propositiva junto ao adolescente e a sua família.

Perceber e analisar a correção entre todos esses fatores e fenômenos que incidem, seja na infrequência ocasional, seja no abandono escolar. Agindo em defesa do acesso à educação básica como direito social de toda criança e adolescente, em idade escolar. (AMARO, 2017, p.48)

Isto porque hoje, amplia-se, o contingente de jovens que nem trabalham e nem estudam, cujos reflexos desse fenômeno não só atinge a vida deles, mas como toda a sociedade de forma geral. Haja vista que na faixa etária dos 15 (quinze) aos 25 (vinte anos) pessoas compreendidas nesta fase deveriam estar ingressando em um ensino superior ou acessando o mercado de trabalho, e, que nos dias atuais estão sem nenhuma das possibilidades apresentadas. Assim,

a juventude pode ser compreendida como um período da vida determinado pelo modo como historicamente as sociedades organizam seus ciclos de vida. Ela compreende demandas específicas cuja centralidade está na inserção social das novas gerações. É o tempo da aquisição e experimentação da autonomia. Se em outros tempos havia um percurso nítido da juventude à vida adulta, hoje predomina entre os jovens, a incerteza quanto ao futuro. No caso brasileiro os dados apontam um crescimento das dificuldades de transição à vida adulta, especialmente para os jovens pobres. (LEÃO, 2011, p.74)

E, considerando que estamos vivenciando uma crise econômica em nosso país, e, que de maneira geral, afeta os postos de trabalho de toda população, percebe-se que a população jovem do país é a que mais sofre nas adversidades. E, isso ocorre de várias maneiras: seja na demissão do jovem por possuir menos tempo de serviço, por ser menos qualificado.

A bem da verdade, o emprego vem sendo degradado desde a adoção do sistema neoliberal, que, conforme salienta JR.(1999) advoga pela desregulamentação do mercado de trabalho e, de forma, que, experimentamos atualmente a desregulamentação legal dos direitos trabalhistas no Brasil, através da Lei 13.467/2017 que retrata sobre a reforma trabalhista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atuação das medidas socioeducativas, pode-se verificar que, embora tenha havido uma ruptura no texto legal na perspectiva de olhar a criança e o

adolescente pobre, filho da classe trabalhadora e da periferia como sujeitos de direitos, na prática, ainda vivenciamos os ranços, e os estigmas impostos pelos antigos Códigos de menores de 1927 e 1979, ou seja, a continuidade do atendimento ao público socioeducativo, mesmo com a vigência de novas leis de atendimento socioeducativo.

Assim, a discussão deste artigo objetivou contextualizar a importância da educação ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em especial, a liberdade assistida, em consonância com as diretrizes da Lei 12.594/2012 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.

Destarte, o cerne deste artigo continua sendo inquietante porque atinge dilemas provenientes do âmbito jurídico e do âmbito social destinadas aos adolescentes que incorrem à prática do ato infracional. A inquietação se mantém a partir do momento em que o governo federal implementa uma lei que visa suprir lacunas deixadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e ao mesmo tempo privilegiar a socioeducação, que coaduna em ações que promovam a responsabilização dos adolescentes e os permita acessar direitos sociais até então, não acessados até o cometimento do ato infracional.

No que tange a criação do SINASE e suas diretrizes pedagógicas, a discussão deve ser fomentada a partir de duas vertentes: a primeira, na (des) atuação de um Estado, que ao implementar uma política pública fundamentada nos direitos humanos, ainda se resvala em uma lei que não atende os adolescentes, enquanto sujeitos de direitos e singulares na órbita de uma sociedade capitalista e a segunda é que em um contexto de retração dos direitos sociais no Estado brasileiro, o adolescente em cumprimento da medida socioeducativa e sua família devem ser “convencidos” a aceitar os requisitos propostos pelo Estado que o conduzirão na sua “reabilitação”, desconsiderando as desigualdades intrínsecas ao modo de produção capitalista, às quais são vivenciadas cotidianamente pelo público-alvo da socioeducação.

Entretanto, a socioeducação conclamada pelo SINASE deve ser regida pelo acesso à saúde, à educação, à profissionalização, ao lazer, etc. O acesso a esses direitos possibilita a (re) socialização do adolescente, autor do ato infracional. O acesso ao conhecimento, através da escola lhe é novamente negado, pois o

SINASE somente recomenda que os municípios providenciem o acesso dos adolescentes à escola. Enquanto se faz necessário criar estratégias que proporcionem as permanências dos adolescentes nos bancos escolares para que, a partir disso, possam frequentar cursos profissionalizantes e, assim terem condições de traçarem diferentes caminhos daqueles que lhe são impostas pelo capital.

A lei do SINASE mesmo sendo um avanço no campo legal ainda é tímida no campo operacional. Isto porque nos últimos anos, devido as fortes retrações na agenda política e econômica do Estado brasileiro, o país vivencia uma tímida atuação das políticas sociais, dificultando a ampliação dos direitos sociais da classe trabalhadora, que, historicamente, estão tendo seus direitos sociais restringidos ao longo da história do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEIXO, Klelia Canabrava. **Ato infracional: ambivalências e contradições no seu controle**. Curitiba: Editora Juruá, 2012. 216f.

AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.175f.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90, Brasília: 2013.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594/12, Brasília: 2012.

CARVALHO, Cristiano Costa. Serviço Social, Medidas Socioeducativas e o Adolescente infrator na Liberdade Assistida. **e-hum Revista Científica das áreas de história, Letras, Educação e Serviço do Centro Universitário de Belo Horizonte**. vol.6, nº1, janeiro/julho de 2013 - Disponível em <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/917>. Acesso em 30 set.2018.

CUSTÓDIO, Andre Viana. TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: PRESSUPOSTO PARA A COMPREENSÃO DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em file:///C:/Users/Silvio/Pictures/Downloads/eca.pdf. Acesso em 08. out.2018 p.22-43

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico social - capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993. 233f.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, nº 2, p. 389-404, maio-ago. 2013.

GRANDINO, P. J. (2007). Estatuto da Criança e do Adolescente: o sentido da lei para as relações intergeracionais. Brasília, DF: **Ministério da Educação**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf. Acesso em 25 de set.2018.

JR, Armando Boito. Neoliberalismo e trabalhadores. IN: **Política Neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1999, p.77-122.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: Tecendo diálogos a partir dos sujeitos. IN: Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino(orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**.4ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora,2011. 296f.

OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. Estado e políticas públicas no Brasil: desafios ante a conjuntura neoliberal. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 93, São Paulo, Cortez, 2008, p. 101-123.

PERONI, Vera Vidal. **Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003. 224f.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978. 267f.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-165, jan-abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 2 set.2018.



A PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS DE SEMILIBERDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Adriana Soares Barbosa¹

Resumo: Considerando que um dos direitos fundamentais dos adolescentes previstos pela legislação brasileira é o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, este artigo visa refletir sobre as concepções de profissionalização previstas para jovens em cumprimento de medida socioeducativa no estado do Rio de Janeiro. A partir de pesquisa documental e bibliográfica analisamos as normativas em âmbito nacional e os documentos produzidos pela instituição responsável pelas medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Dessa forma, refletimos sobre a influência das teorias do capital humano e social difundidas pelos organismos internacionais, como Banco Mundial e Unesco, nos planos e projetos do DEGASE, com base nas críticas a essas teorias por Frigotto, Motta e Galuch. Além disso, o artigo busca embasamento no princípio educativo do trabalho proposto por Gramsci e na superação das barreiras encontradas pelas classes oprimidas através de uma educação crítica, conforme concebida por Freire.

Palavras-chave: profissionalização. juventude. medida socioeducativa.

1. Introdução

Constantemente a mídia veicula notícias sobre o aumento da violência no país, reafirmando o ponto de vista fatalista da opinião pública sobre a periculosidade dos jovens autores de ato infracional. Opinião esta que serve para dar suporte a um clamor pela redução da maioria penal, que, conforme Batista (2015), vem na contramão das lutas pelos direitos alcançados até o momento.

Nós que fazemos a crítica do correccionalismo e das possibilidades de (ressocialização, reeducação etc), observamos estarecidos que a discussão sobre a redução já não aposta nessas utopias, mas numa espécie de vendetta ressentida contra as transgressões juvenis. Assistimos à passagem da resistência à truculência do poder punitivo à sua naturalização e, mais grave, ao seu aplauso (BATISTA, 2015, p.30).

A partir da vigência da Constituição Federal em 1988 e da Lei 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), iniciou-se um processo de transição da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral.

¹ Psicóloga, mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e-mail: adrisoaresbarbosa@yahoo.com.br



A primeira, segundo Costa (2006b), não distinguia as ações para crianças e jovens ameaçados de violação em seus direitos e àqueles autores de ato infracional, ocasionando um círculo perverso de institucionalização compulsória de crianças e jovens pobres, por se enquadrarem no rótulo “menores em situação irregular”. A segunda diz respeito ao ECA e concebe a criança e o jovem como sujeitos de direitos com proteção e garantias específicas.

O ECA define o ato infracional como a conduta análoga ao crime ou contravenção penal, estabelecendo que os menores de dezoito anos são inimputáveis penalmente e que as medidas socioeducativas se aplicam aos que possuem de 12 a 18 anos incompletos. No entanto, é possível o cumprimento de medida socioeducativa aos jovens até 21 anos, pois deve-se considerar a idade deste à data do fato.

Apesar do ECA fixar a adolescência entre 12 e 18 anos a Lei 12.852/2013 (Estatuto da Juventude) define os jovens como as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, especificando que aos adolescentes e jovens entre 15 e 18 anos cabe a aplicação das garantias de direitos especificados pelo ECA de forma conjunta ao Estatuto da Juventude.

Dessa forma, observa-se a justaposição dos termos adolescência e juventude na legislação brasileira. Como as medidas socioeducativas ultrapassam o atendimento restrito aos adolescentes, adotaremos o termo jovens ao tratarmos do grupo de uma forma geral, assumindo a visão de juventude como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social. O termo adolescência será utilizado apenas quando nos referirmos especificamente aos que possuem entre 12 e 14 anos, excluindo os jovens de 15 a 21 anos.

De acordo com o ECA, as medidas socioeducativas são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. Assim dispostas hierarquicamente, da medida mais branda à mais gravosa, sendo as duas últimas as medidas de meio fechado.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão do Poder Executivo do estado do Rio de Janeiro foi criado em 1993. Este órgão é responsável pela execução das medidas de semiliberdade e internação e atende jovens entre 12 e 21 anos.

Considerando que um dos direitos fundamentais das crianças e jovens previstos na legislação nacional é o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, uma questão se impõe a todos os envolvidos no processo educativo de jovens autores de ato infracional: Quais concepções de “profissionalização” são previstas pelo DEGASE para jovens em cumprimento de medida socioeducativa?

É fundamental compreender se a concepção de profissionalização presente na proposta do DEGASE está atenta às condições de desenvolvimento integral dos jovens ou se apresenta uma visão preparatória e reducionista de profissionalização.

Julião (2009) afirma que os operadores das medidas socioeducativas, assim como os do sistema prisional, acreditam que uma das saídas possíveis para a reinserção social e (re)inserção no mundo do trabalho das pessoas em privação de liberdade está na capacitação profissional. Dessa forma, nos indagamos de que forma o trabalho se insere nos sistemas socioeducativos.

Pesquisa recente realizada pelo Observatório de Favelas (WILLADINO, 2018) com jovens inseridos na rede do tráfico de drogas no varejo em favelas da cidade do Rio de Janeiro e numa unidade de internação provisória do DEGASE constata uma correlação entre a entrada no tráfico e a saída da escola, motivada principalmente por questões de ordem financeira.

As razões que levam jovens a entrar, permanecer e sair na rede ilícita da droga são financeiras e refletem uma perspectiva material e imediatista da vida. 54% dos jovens afirmam que sairiam do tráfico se conseguissem trabalhar formalmente seguido da possibilidade de ganhar muito dinheiro, demonstrando a saída dessa atividade ilícita está relacionada às necessidades financeiras e aos padrões de consumo.

Dessa forma, este artigo possui o objetivo de contribuir com as reflexões sobre concepções de profissionalização propostas para os jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade, através da análise das perspectivas de profissionalização em âmbito nacional, bem como, na política socioeducativa do estado do Rio de Janeiro.

A metodologia adotada neste artigo é a pesquisa bibliográfica e documental, em que travamos diálogo com as leis e projetos produzidos em âmbito nacional e estadual.

Compreendendo que as políticas estaduais de socioeducação, possivelmente, são inspiradas nas normativas nacionais, iniciamos com o estudo da legislação nacional sobre a temática da profissionalização, principalmente analisando a Constituição Federal, Lei nº 8.069/90 (ECA) e a Lei nº 12.594/2012, que estabelece o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

No âmbito estadual foram analisados principalmente o Plano de Atendimento Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro (PASE/RJ) e o Projeto Político Institucional (PPI). O primeiro documento foi criado com o propósito de estabelecer linhas de ação e manter o alinhamento conceitual, estratégico, operacional e essencial com a legislação pós Constituição Federal. O segundo documento possui a função de nortear as ações do DEGASE, com base num pensamento mais pedagógico e menos punitivo.

Sendo assim, estudamos os documentos para conhecer as características formadoras da instituição pesquisada, através das leis e documentos produzidos. Além disso, temos o intuito de contribuir para a construção de uma visão emancipadora das relações de trabalho na juventude, principalmente dos sujeitos que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas.

2. Panorama das medidas socioeducativas no Brasil e no estado do Rio de Janeiro

No âmbito nacional, segundo o Levantamento Anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018), um total de 26.450 jovens foram atendidos pelo sistema socioeducativo, sendo 18.567 (70%) jovens na internação, 2.178 (8 %) em regime de semiliberdade e o restante em internação provisória e medidas protetivas para tratamento de saúde.

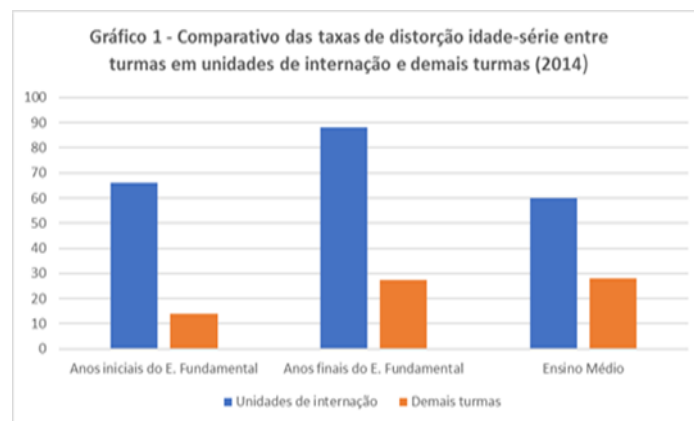
Em relação aos aspectos educacionais, dados do relatório "Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação", referente à pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nos anos de 2010 e 2011 (CNJ, 2012), constataram que em média, os jovens autores de ato infracional evadem da escola aos 14 anos, a maioria encontra-se em distorção idade-série e não chega a concluir a Educação Básica.

Este documento informa que a maioria dos jovens autores de ato infracional estavam no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental no ano de 2012, 21% e 18%

respectivamente. Apesar da maior parte dos jovens que cumprem medida socioeducativa possuírem entre 15 e 17 anos, apenas 3% estavam no Ensino Médio.

Sabemos que a distorção idade-série no Brasil, ainda é um desafio a ser ultrapassado, porém nos casos dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa a questão é ainda mais preocupante. De acordo com a Portaria 990/2012 do MEC nota-se uma diferença gritante das taxas de distorção idade-série entre as turmas escolares nas unidades de internação em comparação com turmas do sistema regular de ensino fora das unidades de internação, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1:



Fonte: MEC/ INEP/DEED (Censo Escolar Da Educação Básica). Parecer CNE/CEB nº 8/2015.

Através desse gráfico podemos observar que os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação possuem taxas mais elevadas de distorção idade-série em relação ao resto do país. Constatamos, então, que o direito à educação desses jovens foi cerceado antes mesmo que chegassem ao sistema socioeducativo.

O Levantamento Anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018) aponta que o estado do Rio de Janeiro é o segundo estado com maior quantitativo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa do país, com um total de 2.235 jovens, abaixo apenas do estado de São Paulo.

O mesmo documento informa que 35,49% dos atos infracionais estão relacionados ao tráfico de drogas, 35,53% à roubo e 3,4% à furto. Conforme pode-se constatar, no estado do Rio de Janeiro, os maiores índices de atos infracionais estão

relacionados à busca de renda para a aquisição de consumo e não aos atos de violência contra pessoas.

A pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas (WILLADINO, 2018) pontua que a maior parte dos jovens envolvidos com o tráfico de drogas no Rio de Janeiro relata o desejo de abandonar a vida no crime, trabalhar, se dedicar à família e ter uma profissão reconhecida. As profissões mais citadas são: MCs, músicos, bombeiros, militares, comerciantes e predominantemente jogadores de futebol. Isso, possivelmente, por serem profissões que esses jovens se sentem representados e são valorizadas socialmente, associadas com sucesso, prestígio e poder de consumo.

A exploração de crianças e jovens através do trabalho pode prejudicar muito o desenvolvimento destes. Segundo Costa (apud ARRUDA, 2006) 46,3% das crianças e jovens que trabalham tem menos de 4 anos de instrução. Muitos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, que se encontravam afastados dos bancos escolares ao serem apreendidos, afirmam que deixaram de estudar para realizar atividades de trabalho informal ou porque foram absorvidos pelo tráfico de drogas.

Costa (2006c) afirma que há ausência de alternativas concretas de profissionalização aos jovens pobres, que permitam a estes o sentimento de que podem ser trabalhadores e cidadãos. A partir do momento de entrada do jovem no sistema socioeducativo a ação dos agentes sociais e educativos não é apenas de reposição do que lhes foi sonogado para que conquiste uma carreira profissional, pois a existência já está comprometida em níveis mais profundos.

3. Legislação Nacional sobre o direito à profissionalização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa

Para fazer cumprir a Constituição Federal, o DEGASE possui a obrigação de matricular os jovens nas escolas, além de oferecer oportunidades para a realização de cursos profissionalizantes. O art. 205 estabelece que crianças e jovens possuem “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O art. 227 da Constituição Federal ao atribuir às responsabilidades no tocante a assegurar os direitos das crianças e jovens, inclui o direito à educação e à profissionalização, como uma de suas prioridades.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2016)

Dessa forma, observamos que crianças e jovens possuem a prioridade absoluta aos direitos fundamentais. Mais que isso, a violação desses direitos permite a estes a proteção do Estado, sendo os adultos àqueles que devem zelar pelo bom desenvolvimento das crianças e jovens.

Ao tratar do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, O ECA estabelece algumas regras. O art. 64 define que ao adolescente até 14 anos de idade o trabalho formal ou informal é proibido. No artigo seguinte observamos a importância dada ao trabalho como requisito fundamental ao desenvolvimento integral dos jovens acima de 14 anos definindo-os como aprendizes, assegurando os direitos trabalhistas e previdenciários e proibindo o trabalho noturno, perigoso, insalubre, penoso, realizado em locais prejudiciais ao seu desenvolvimento e em horários que não permitam à frequência escolar.

O ECA define o trabalho educativo como atividade laboral em que as exigências pedagógicas prevalecem sobre o aspecto produtivo e que o direito à profissionalização nesta faixa de idade deve oferecer as características de respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Apesar da lei permitir o trabalho, na condição de aprendiz, aos jovens menores de 18 anos, o direito à educação não lhes pode ser negado, sendo fundamental a capacitação e proteção no trabalho para que se respeite o que está estabelecido no art. 6º da mesma lei, à condição peculiar da criança e do jovem como pessoas em desenvolvimento.

No entanto, observamos uma realidade distante do que está estabelecido em lei para as famílias dos jovens que cumprem medida socioeducativa. A pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas (, 2018) aponta que 66,3% dos jovens

envolvidos com o varejo da droga já realizou algum tipo de trabalho antes de ingressar no tráfico de drogas, exercendo funções com vínculos precários e baixo nível de rendimentos, geralmente, na construção civil, comércio e no setor de serviços.

Cabe ressaltar que ao destacar a condição peculiar do jovem como pessoa em desenvolvimento, o ECA define à juventude como fase da vida diferenciada da fase adulta. Segundo Rodrigues (2017), essa definição não significa que as crianças e jovens sejam seres inacabados sem nenhuma capacidade de discernimento, e sim, de que se deve observar cada fase de desenvolvimento de acordo com as suas possibilidades. As crianças e jovens são sujeitos em processo de desenvolvimento e esse processo deve ser respeitado pelo mundo adulto

O capítulo VIII da Lei 12.594/12 (BRASIL,2012), que institui o SINASE, resolve sobre a capacitação para o trabalho, limitando-se a estabelecer as possibilidades de ofertas de vagas de aprendizes e em cursos na forma de parcerias dos órgãos executores da medida socioeducativa com as escolas do Sistema “S”: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte). ”

Dessa forma, é necessário refletir o que está por trás do jogo político ao priorizar essas escolas/empresas no atendimento à profissionalização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa e qual a concepção de trabalho e de formação essas empresas possuem.

3.1. As políticas de governo no Estado do Rio de Janeiro

Dois documentos estaduais são fundamentais na compreensão da importância que é dada a formação profissional aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro: O PASE/RJ e o PPI/RJ.

O PASE/RJ define a de socioeducação como uma educação pra o convívio social, concebendo o trabalho e a educação como atos inseparáveis do processo socioeducativo, possibilitando ao jovem o desenvolvimento das “competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, que lhes permitam, como pessoas,

cidadãos e futuros profissionais desempenhem-se no convívio social sem reincidir na quebra de normas tipificadas pela Lei Penal”.

A socioeducação também pode ser vista como uma forma de responsabilização do jovem autor de ato infracional. Assim sendo, segundo Rodrigues (2017), as medidas socioeducativas representam sanções, mas não visam a punição, e sim a oportunidade de responsabilização pelo ato praticado, privilegiando os aspectos sociais e educativos.

O documento aludido traz nos objetivos específicos em relação às mudanças de gestão o incentivo à política de ações intersetoriais. Dessa forma, podemos observar que o DEGASE visa a expansão para diferentes espaços, buscando as ações nos níveis federal, estadual e municipal, assim como, a integração das organizações governamentais, não governamentais e informais, profissionais, serviços, comunidades, programas sociais, setores privados e redes setoriais, que junto à instituição devem se organizar para atender as necessidades dos jovens que cumprem medida socioeducativa, inclusive as que se referem à profissionalização.

Segundo Lopes (2015) o PASE/RJ inicia um processo de reordenamento institucional do DEGASE, “estabelecendo suas ações por meio de propostas definidas, saindo das antigas práticas emergenciais”.

As ações do DEGASE são descritas no PPI da instituição, que foi elaborado com base no PASE/2010. Nos fundamentos da socioeducação propostos pelo PPI o ideário sociopolítico da Constituição Federal é revisto:

A educação é direito de todos e dever do Estado, terá como base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana e terá como fim, a formação plena do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (DEGASE, 2010).

Por meio desses princípios o PPI, fundamentado no pensamento de Antônio Carlos Gomes da Costa propõe a formação plena dos educandos, viabilizando a autonomia, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Através da qualificação para o trabalho propõem que por meio da educação básica e profissional os educandos tornem-se capazes de desenvolver competências produtivas capazes de permitir-lhes a inclusão no mundo do trabalho.

Além disso, o PPI do DEGASE estabelece como um dos pontos básicos para o desenvolvimento humano o desenvolvimento de oportunidades e a necessidade do preparo para que os jovens em cumprimento de medida socioeducativa possam fazer escolhas. Uma vez que, o referido documento afirma que aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez.

O PPI encontra-se centrado nos 04 (quatro) pilares da educação propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, trazendo a ideia de competências a serem desenvolvidas: O aprender a ser (competências pessoais), aprender a conviver (competências relacionais), aprender a fazer (competências produtivas) e aprender a conhecer (competências cognitivas).

Segundo Delors há a necessidade dessas competências serem desenvolvidas para que haja a coesão social através da educação. Galuch (2011), com base em vários autores, entre eles, Gramsci, Saviani e Frigotto tece várias críticas ao relatório da UNESCO que inspira o PPI do DEGASE e vários outros documentos educacionais no Brasil na década de 90, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Se o desenvolvimento das forças produtivas exige um trabalhador flexível, é preciso que a escola o ensine a aprender a conhecer e continuar aprendendo ao longo de toda a vida. Se a produção flexível exige capacidades e habilidades para resolver problemas e trabalhar em grupo, a escola deve incluir entre as suas aprendizagens não a formação profissional em si, mas o “aprender a fazer”, de modo que os estudantes estejam aptos a qualquer tipo de trabalho. Se o mundo do trabalho não resolve ou até acentua as “rupturas dos laços sociais”, é necessário que na escola se aprenda a viver juntos, de modo a serem minimizados os conflitos sociais. Se é necessário que os sujeitos tenham mais autonomia e se responsabilizem por si mesmos, a escola deve influenciar no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de modo que eles aprendam a ser sujeitos autônomos e responsáveis e, sobretudo, que acreditem nessa possibilidade. (GALUCH, 2011, p. 59)

O PPI, na formulação de métodos e técnicas do atendimento socioeducativo parte de algumas ferramentas, dentre elas, a educação para e pelo trabalho, definindo que a educação para o trabalho é aquela em o jovem vai aprender para trabalhar e a educação pelo trabalho, vai trabalhar para aprender, sendo necessário que essas duas ferramentas pedagógicas sejam utilizadas de forma convergente e complementar.

Observa-se que o PPI do DEGASE, enquanto instrumento direcionador das ações desenvolvidas pela instituição, ao mesmo tempo que orienta para uma

educação emancipadora e voltada para autonomia dos sujeitos, defende uma formação que busca atender as demandas de mercado da sociedade atual, valorizando práticas voltadas para o desenvolvimento de competências que são exigidas pela sociedade globalizada, assim como o relatório produzido por Jaques Delors.

Segundo Galuch (2011) o Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de Jacques Delors, possui um olho na formação dos que poderão ingressar no mundo do trabalho e outro na formação daqueles que ficarão à margem dele.

Delors (1996) aponta que a educação deve “levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão”, ficando claro que a sociedade é marcada pela divisão de classes e pela desigualdade social e que é preciso a cada um conformar-se a ela desempenhando o papel que lhe couber.

4. Conclusão

Apesar dos avanços estabelecidos na legislação vigente a partir da promulgação da Constituição Federal e do esforço de operadores do Sistema de Garantia de Direitos, observamos um desgaste no que diz respeito ao debate popular sobre os jovens e os casos de atos infracionais. A população, sob o jugo da mídia sensacionalista, alimenta um desejo cada vez mais punitivo e menos pedagógico para as medidas socioeducativas.

Em vigiar e punir, Foucault (1999) postula que as prisões enquanto sistemas punitivos funcionam como “economia política” do corpo, mesmo com a utilização de métodos “suaves” para trancar e corrigir. Trata-se da submissão e disciplinamento dos corpos. Este aprisionamento serve ao capital, pois gerencia o corpo, a alma, o afeto e o trabalho dos homens.

Nos espaços do DEGASE observa-se a quase impossibilidade de fuga desta lógica da prisão, porém a submissão não ocorre sem resistências. Uma proposta de educação emancipadora se faz nas resistências e na não aceitação do destino.

Para que o aspecto pedagógico das medidas socioeducativas possa suplantar o punitivo é preciso pensar em políticas, entre elas as referentes à formação



profissional, que façam cumprir o estabelecido na nossa legislação nacional, de modo a garantir uma educação que promova a formação plena dos sujeitos, que vise à cidadania dos jovens e a entrada futura no mundo do trabalho através da qualificação.

Aplicado ao sistema socioeducativo, o pensamento de Freire ultrapassaria as propostas mais reducionistas como as propostas com base no Relatório da UNESCO de educar para que o jovem ocupe um lugar já determinado no mercado de trabalho, o seu lugar subalternizado.

Freire (2004) nos permitem pensar o ser humano em construção, que pode ir além daquilo que é dado como certo ou imposto pelo meio em que vive, propondo a superação das barreiras através de uma educação voltada para a conscientização.

Costa (2006a), ao se referir à dimensão profissional dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, traça as coordenadas para que os jovens construam seu projeto de vida:

Um projeto de vida bem-estruturado deve, necessariamente, responder a três perguntas-chave: i) qual é seu plano de vida? ii) qual é seu plano de carreira? iii) qual é seu programa de ação para o próximo período?

Se quisermos saber se nossa vida está centrada em objetivos coerentes, temos que buscar a identificação da logicidade entre nossos planos de vida, de carreira e de ação. (COSTA, 2006a, p. 64)

Ao refletir sobre a questão dos direitos de profissionalização dos jovens autores de ato infracional, abordamos um aspecto importante das medidas socioeducativas que percebe os jovens como sujeitos de direitos, que ao cometerem um ato infracional perderam ou tiveram seu direito de ir e vir limitados. Todavia, todos os outros direitos ainda lhes são assegurados, sendo dever de todos nós em conjunto com o Estado assegurar e lutar para que se faça cumprir o direito de todos os brasileiros e, com prioridade, o direito das crianças, jovens.

5. Referências Bibliográficas

ARRUDA, Kátia Magalhães. **As piores formas de trabalho e o direito fundamental à infância.** 2006. Disponível: <<http://www.tst.jus.br/web/trabalho-infantil/artigos/entrevistas1>>. Acesso em: 31/05/2018.

BATISTA, Vera Malaguti. A juventude e a questão criminal no Brasil. In: José Luiz Q. de Magalhães, Maria José G. Salum, Rodrigo T. Oliveira (orgs.). **Mitos e Verdades sobre a Justiça Infanto-Juvenil Brasileira: Por que somos contrários à redução da maioridade?** Brasília: ed. CFP, 2015.

BRASIL. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>>. Acesso em: 29/05/2018

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília, 2016.

_____. Lei Nº 12.852/2013. **Estatuto da Juventude**: Atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. Lei 12.594/2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

_____. **Panorama Nacional**: A execução das medidas socioeducativas de internação. Conselho Nacional de Justiça: CNJ, 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf> Acesso em: 16/06/2018.

_____. Lei 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Justiça, Brasília, 1990.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

_____, Antônio Carlos Gomes. **Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____, Antônio Carlos Gomes. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: Conceitos e principais norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed., 2004.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda, SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: **Práxis Educativa**.

Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-56, jan.jun.2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 01/10/2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 440 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, Elis Regina de Castro. **A política socioeducativa e o DEGASE no Rio de Janeiro: Transição de paradigma?** Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Plano de Atendimento Socioeducativo do Rio de Janeiro – PASE/RJ**. Decreto Nº 42.715 de 23 de novembro de 2010, Rio de Janeiro: Departamento Geral de Ações Socioeducativas, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPI**. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Ações Socioeducativas, 2010.

RODRIGUES, Ellen. **A justiça juvenil no Brasil e a responsabilidade penal do adolescente: rupturas, permanências e possibilidades**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

WILLADINO, Raquel (org.). **Novas configurações das redes criminosas após a implantação das UPPs**. Rio de Janeiro: Observatório de favelas, 2018.



UMA ESCOLA PÚBLICA POPULAR É POSSÍVEL? PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO

Elder dos Santos Azevedo¹

Resumo

A pesquisa de doutoramento de que o texto trata se realiza em uma escola pública do campo e busca compreender como as famílias, nas relações que estabelece com a escola, mobilizam-se em prol do direito à educação escolar de seus filhos e filhas. O estudo parte do processo de articulação e luta das famílias pela permanência da escola na comunidade, por compreenderem que o trabalho desenvolvido por ela é fundamental para a escolarização e desenvolvimento das crianças, vez que a escola se constituiu como um importante espaço de encontros, afetos e de construção coletiva de conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Mergulhado no cotidiano da Escola Municipal Prefeito Rocha Werneck, na condição de professor-pesquisador, tomo como referencial teórico os estudos de Roseli Caldart e Mônica Molina, para pensar a Educação do Campo, posto que, até recentemente, a escola estava vinculada ao Programa Escola Ativa e recebia recursos pedagógicos e orientações curriculares desse programa. Para pensar as experiências vividas nas relações famílias-escola no âmbito dessa escola pública do campo, valho-me da formulação de Certeau sobre os sujeitos ordinários em suas táticas e astúcias cotidianas que modificam, transformam e resistem às políticas de larga escala que desconsideram as especificidades e realidades locais. Procuo refletir, nas rodas de conversas e redes de conversações, conforme formuladas por Humberto Maturana, as articulações e as táticas de enfrentamento das famílias e como estas se materializam em ações e práticas no cotidiano da escola influenciando diretamente os processos decisórios que têm determinado a permanência da escola na comunidade. Sendo assim, a pesquisa se conecta às reivindicações das famílias e seus movimentos de luta, compreendendo-os como movimentos populares de sujeitos senti-pensantes-praticantes, que atuam no sentido de decolonizar o poder e o saber e buscam a assunção de uma escola mais justa, participativa e democrática.

Palavras-chave: Educação do/no campo. Relações famílias-escola. Colonialidades.

Para começo de conversa...

O presente artigo apresenta parte da pesquisa de doutoramento em Educação em desenvolvimento na Escola Municipal Prefeito Rocha Werneck, situada em uma comunidade rural do município de Paraíba do Sul/RJ. A pesquisa é originária das minhas observações e prática na condição de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida unidade escolar.

¹ Doutorando em Educação (PPG-Educação UFF/CAPES). Prefeitura Municipal de Paraíba do Sul. E-mail: eldersouza_rj@yahoo.com.br

Ao passar a integrar o corpo docente da escola no ano de 2012, pude observar que ela tinha/tem uma organização diferente de todas as outras que já conhecia. Funcionava/funciona apenas em um turno, com classes multisseriadas, sendo a presença de diferentes membros das famílias no cotidiano das práticas escolares constante. Essas características me deixaram bastante intrigado e, ao mesmo tempo, impulsionaram-me a investigar o cotidiano da escola e sua organização administrativa e pedagógica.

Com o passar do tempo, percebi que as famílias se faziam presentes tanto no dia a dia da escola, quanto no acompanhamento da vida escolar das crianças com foco para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Apresentavam interesses diversos, como ajuda para capina do pátio interno da escola, para pequenos reparos, estando, também, presentes nas reuniões para discussão e reflexão das questões versando sobre os rumos da educação oferecida pela escola.

Segui trabalhando na escola com diferentes classes multisseriadas compreendidas entre o 1º e o 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Ao conhecer as crianças, suas famílias e as questões por eles demandadas adotei uma postura investigativa da minha própria prática na esperança de conseguir outras respostas e algumas soluções para os questionamentos que passava a fazer. Nesse movimento de ação-reflexão-ação, acabei por me filiar ao paradigma da professora-pesquisadora² na busca pela construção de uma prática pedagógica dialógica e favorável aos sujeitos que se encontram na Escola Rocha Werneck.

A minha relação com as crianças e suas famílias foi sendo construída mediada pelos desafios experienciados na prática pedagógica. Desafios trazidos das interrogações feitas pelas crianças a partir de suas leituras do mundo e que impactavam no seu modo de ser e estar no mundo e nos processos de escolarização, como a alfabetização.

² Uso o termo no feminino tal como elaborado por Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2002) ao se referirem à dimensão da pesquisa inerente à prática pedagógica das professoras que, inconformadas com as questões que encontram em seus cotidianos, buscam saber mais para interferir na própria prática e mudar a realidade da qual está inserida. Nessa perspectiva, a pesquisa é um dos eixos da prática docente fundamental para a construção de práticas pedagógicas favoráveis às crianças das classes populares e suas famílias.

Constituir-me como professor-pesquisador foi essencial para que aprendesse com as pistas, conversas e relações vividas no cotidiano da escola e, assim, no movimento prático-teórico-prático (GARCIA, 2003), construir e reconstruir modos outros de ser professor. Um professor mais atento às necessidades e vicissitudes percebidas nas tramas diárias do cotidiano escolar, que, ao parecer sempre igual e rotineiro, camufla/ esconde/revela as mudanças, conservações, práticas, “estratégias e astúcias” (CERTEAU, 2009) dos diferentes sujeitos.

No final de 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) envia uma funcionária à instituição para nos comunicar sobre a intenção de fechar a unidade escolar. Nessa altura, já tinha compreendido as múltiplas relações famílias-escola estabelecidas na unidade escolar e presenciei a mobilização das mulheres da comunidade em torno da luta pela permanência da escola na comunidade.

Foi nesse contexto que pude perceber a presença tornando-se participação nas reuniões, organizações e mobilizações das mulheres para garantir a escolarização de suas crianças próxima de suas casas e famílias. Nesse diapasão, compreendi a necessidade de mergulhar no cotidiano escolar (ALVES, 2001) para, junto dele, buscar compreender se uma escola pública com participação popular, no caso das famílias, principalmente das mulheres, é possível.

Muitos fios... uma trama...construindo a tapeçaria.

A Escola Rocha Werneck, com cerca de 90 anos de construção e de funcionamento, coleciona muitas histórias de lutas, resistências, sucessos e fracassos. Ao longo do tempo, foi se constituindo num espaço de encontros e aprendizagens para as crianças, seus professores e professoras e as famílias da comunidade. Para entender essa afirmação, é preciso compreender a função social da escola para a comunidade rural a que ela atende.

Foi criada pelo governo estadual, como uma escola urbana que serviria de núcleo para as várias turmas isoladas que funcionavam nas fazendas das redondezas. A escola é criada como busca de solução às críticas que o ensino em comunidades e espaços rurais vem/veio recebendo ao longo da história da educação

no Brasil. As escolas do campo são frequentemente citadas no discurso oficial do governo como aquelas que não oferecem ensino satisfatório por causa da formação dos professores, da organização das escolas e dos poucos recursos didáticos que possuem (PIMENTEL, 2014).

Daí a necessidade de criar uma escola núcleo para receber crianças vindas de distintos lugares (escolas das fazendas) e oferecer-lhes uma educação mais próxima com a que era ofertada nas cidades. Porém, as características do bairro/comunidade de Vieira Cortêz, certa distância do centro da cidade, oferta de trabalho ligada às fazendas de gado leiteiro, laticínios e a uma cerâmica que se dedica ao fabrico de tijolos e telhas, caracterizam a comunidade como rural.

No tipo de atividade exercida pelos habitantes do bairro, é comum a variação no número de habitantes que se mudam frequentemente em busca de ofertas de trabalho, sobretudo em fazendas. Essa oscilação na comunidade local impacta diretamente o número de matrículas na escola, o que levou o poder público municipal a optar pela multisseriação das turmas. Conforme aponta Farias (2014, p.32),

as classes multisseriadas (que são salas de aula que comportam vários alunos de diferentes séries com um único professor) constituem uma das características da Educação do Campo e surgem a partir de uma necessidade educacional para a população rural que, predominantemente, apresenta população rarefeita, dispersa e de difícil acesso, impossibilitando, assim, um atendimento educacional convencional, seriado.

Porém, é preciso lembrar que essa forma de organizar as turmas no Brasil não é recente, uma vez que se mostra presente desde o período imperial, quando a Coroa portuguesa organizava o ensino através da aplicação do método mútuo ou de ensino por meio de monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra (HAGE, 2010).

Com o argumento da necessidade de melhoria do ensino público, nas décadas de 1980 e 1990, os estados brasileiros, com uma orientação política liberal, conduziram processos de nucleação das escolas, ou seja, vasto fechamento das escolas rurais e deslocamento das crianças para escolas urbanas. Esse processo foi freado com a promulgação da lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleceu as competências de cada ente federado com a educação pública e deu início à transferência de alunos das redes estaduais

para as municipais, com o processo de municipalização, que ocorreu nos anos finais da década de 1990 e nos anos 2000 (BASSO, 2013).

Nesse sentido, compreende-se que, na sua criação, a Escola Rocha Werneck serviria de núcleo para recepção das crianças que estudavam em turmas isoladas em várias fazendas. Porém, com o passar do tempo e das características da comunidade, foi cada vez mais se afastando da concepção de uma escola urbana e se aproximando de uma escola do/no campo.

A educação do campo, herdeira do Movimento de Educação de Base (MEB) de 1950-1960, portanto, de uma perspectiva popular de educação com e para o povo, organiza-se a partir das reivindicações e lutas dos movimentos sociais do campo, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e dos Trabalhadores atingidos pelas barragens (MAB) pelo direito à terra e à educação em suas comunidades de origem. Desse modo, a educação do campo se constitui como posicionamento político de reivindicação dos povos do campo em suas terras em que deve haver escolas para educar suas crianças.

A contraposição à educação rural é fundamental, pois tece fortes críticas à ideia da educação com a valorização do homem rural em função do meio em que vive e sua fixação e adaptação no campo, a fim de formar mão de obra especializada em seu meio (DUARTE e SANTOS, 2015). Assim, passa-se a defender uma educação do campo onde o “no” e o “do” têm significados diferentes na promoção de uma escola de qualidade para a população camponesa.

De acordo com Caldart (2005, p. 27), “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais”. Desse modo, a educação do campo possui uma materialidade de origem, a terra e as lutas em torno de sua manutenção e trabalho com ela.

Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. (CALDART, 2009, p.38)

Essa experiência de classe perpassa a educação do campo reivindicada pelos diferentes povos do campo que, desde as décadas de 1980 e 1990, têm lutado para frear o processo de fechamento de escolas no campo e a consequente expulsão das crianças para as escolas das cidades, ou, ainda, a impossibilidade de muitas continuarem estudando. Atualmente, a Escola Rocha Werneck se insere nesse movimento de luta por ser pressionada, de diferentes lados, por seu fechamento. Quando não é o desejo do próprio poder público personalizado na SEDUC, é o progresso com a duplicação da rodovia que mantém próximo o fantasma de seu fechamento.

Mesmo que as famílias da comunidade de Vieira Cortêz não tenham consciência de classe e de que sejam sujeitos coletivos de uma educação do/no campo, suas lutas e reivindicações nos mostram o quanto as classes populares são alijadas do seu direito à educação e como seus modos de vida e compreensão do mundo são considerados inferiores, ou mesmo desconsiderados nos processos de negociação entre comunidades e representantes do estado.

Desse modo, indago: como construir uma escola para e com o povo? Como se estabelece uma escola popular com a participação das famílias, sujeitos coletivos de direitos?

Conversas como possibilidades de reflexão

Diante do desafio de trabalhar numa escola pública com participação popular, mergulhei nos estudos e pesquisa com o cotidiano, por entender a escola como locus privilegiado do encontro e múltiplos atravessamentos da história de vida de diferentes sujeitos. A pesquisa com o cotidiano se funda na assunção da relação sujeito-sujeito para as discussões e reflexões sobre os acontecimentos e práticas cotidianas.

Ao me assumir professor-pesquisador e investigar minha própria prática, as questões que circundam a escola começaram a se evidenciar para mim. Assim, com os questionamentos feitos por mães e avós em nossas conversas, pude delimitar a questão a ser investigada. Nesse sentido, pensar a construção cotidiana de uma escola pública popular tem sido o nosso desafio, realizado em parceria com as

mulheres da comunidade, que representam as crianças e a si próprias nas reuniões e diferentes espaços de discussão da escola.

No processo de melhor compreender o “funcionamento” da escola, percebi que esta mantinha/mantém uma relação dialógica com as famílias. As famílias estão presentes na escola e buscam, em um processo de cooperação, participar com ações que melhorem a atuação, garantindo a manutenção da escola na comunidade.

Em uma das conversas com Margareth (2017), uma das participantes da pesquisa, expõe seu sentimento sobre a escola:

Foi uma reunião que nós fizemos fora da escola para discutir e chegar num fator definitivo. Escola fechada é criança longe da gente. E um bairro, uma comunidade não pode deixar isso acontecer nunca! Porque a escola, é como disse uma diretora que teve aqui, uma diretora não, a secretária da Secretaria de Educação. “É amor ao tijolo!” Não é amor à escola. Porque os meus filhos passaram por ali, agora é o neto dela que está passando.

Ao revelar seu sentimento, Margareth nos mostra o espaço da escola como um “lugar praticado” (CERTEAU, 2009), pois, sendo local de encontro de diferentes sujeitos com diferentes saberes, tornou-se local de construção coletiva de ideias e conhecimentos. Nesse contexto, a escola é mais que um lugar de transmissão de conhecimentos acumulados, sendo lugar da construção de conhecimentos, do reconhecimento do outro, da cooperação, do dissenso em que se busca consenso através do diálogo.

Mas por que a reunião a que ela se refere foi realizada fora da escola? Isso ocorreu porque as mulheres da comunidade precisavam afinar o discurso e apresentar “um fator definitivo”, ao conversarem com a funcionária da SEDUC que propunha o fechamento da escola. Esse movimento astucioso, relatado por ela, só foi possível observar e compreender na dinâmica da pesquisa com o cotidiano, que nos exige olhar as pistas, os gestos e as pequenas ações dos sujeitos como determinantes para suas decisões.

Para Maturana (1993), as redes de conversações, que nos garantiram a transmissão de conhecimentos e aprendizagens nos grupos familiares rudimentares, estruturavam-se no emocionar como determinante para a avaliação da situação e para a tomada de decisões. De acordo com o autor, são as emoções e suas coordenações sobre os indivíduos as principais responsáveis por nossas decisões e ações.

Quando olho para o movimento das mulheres e suas argumentações sobre a necessidade da escola na comunidade, percebo claramente o emocionar, os gestos de carinho e afeto pelo trabalho que se realiza na escola, pelo lugar praticado, construído e conquistado pela comunidade. São as emoções que provocam os sentidos para se organizar e defender racionalmente a escola do perigo iminente, a possibilidade do fechamento.

Nossas conversas e encontros, inspirados nos círculos da cultura de Freire (2011) e nas rodas de conversas de Warschauer (2001; 2002), foram realizados com intuito de criar um espaço de reflexão, cooperação, ação e, principalmente, de diálogo, de modo que cada uma pudesse colocar sua visão e maneira de se relacionar com a escola. Os encontros foram assumidos como recurso metodológico de levantamento das questões que atravessam e fundamentam esta pesquisa, tendo o diálogo (FREIRE, 2005) sido eleito como instrumento fundamental da pronúncia da palavra dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa no cotidiano nos coloca indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas explicar os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica (ESTEBAN, 2003, p.199-200).

Esse movimento explicitado por Esteban (2003) é o que busco com esta pesquisa, ao dialogar com as mulheres da comunidade de Vieira Cortêz. Interferir com e no mundo é imprescindível, se objetivamos mudar a dura realidade que vivemos. Esse processo, contudo, precisa se dar através da cooperação e do diálogo entre os sujeitos coletivos da escola.

Assim, ao mergulhar com todos os sentidos no cotidiano da escola, temos a oportunidade de trabalhar com múltiplas questões micro e macrosociais que se articulam e são reveladas na escola. Pois é lá, na escola, que vemos os efeitos e os realinhamentos das políticas públicas, das ações dos órgãos centrais da administração escolar, ou seja, das estratégias daqueles que detêm o poder, mas também as táticas e astúcias dos sujeitos oprimidos na busca da superação de suas opressões, calcados numa educação dialógica como prática da liberdade.

Desse modo, a pesquisa com o cotidiano escolar nos ajuda a perceber essas articulações e a observar como os sujeitos da escola se organizam para se posicionar

frente a elas. Ao se posicionarem, traçam diferentes táticas de enfrentamento, lutas e resistências em prol da educação que acreditam e defendem.

Práticas da liberdade na educação do/no campo

Pensar em uma educação como prática da liberdade é buscar a assunção de outro projeto de escola. Um projeto gestado com participação popular e que dialogue com as necessidades reais dos sujeitos que estão em processo de escolarização. Nesse sentido, a escola não pode ser espaço de abstrações e devaneios, mas lugar de encontro e convivência de múltiplos saberes e formas de ser e estar no e com o mundo.

Inevitavelmente, essa escola de caráter popular precisa se contrapor ao projeto moderno de escola e sua relação hierárquica e propedêutica com o conhecimento. A escola com que sonhamos e, com esta pesquisa, buscamos fortalecer, articula-se aos desejos dos sujeitos do campo. A escola/educação que queremos

é protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, em luta pela construção de um outro modelo de desenvolvimento, baseado no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar, na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalente é o lucro e não a vida (MOLINA, 2015, p. 382).

A discussão do modelo hegemônico e da segregação aos direitos fundamentais precisa ser feita e tensionada para que, efetivamente, possamos compreender as dinâmicas do mundo capitalista e, com o coletivo, possamos pensar e elaborar para/com a sociedade outras formas de estar no mundo, sobretudo as que rompem com a exploração e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2002; 2005). Esse projeto coletivo e utópico, no sentido freireano, é nosso horizonte de luta coletiva e construção cotidiana de uma escola com participação popular.

Nesse contexto, presença e participação se articulam e complementam-se na elaboração das famílias da escola como bem coletivo e que, portanto, deve ser preservado e mantido na comunidade. Não falamos de qualquer escola, mas da escola que, com o passar do tempo e os usos dos espaços, tornou-se um lugar praticado e que serve de cenário e instrumento para construir conhecimentos com os diferentes sujeitos – crianças, professoras, famílias, outras pessoas da comunidade.



Uma escola pautada nos princípios da educação popular, ou seja, educação pensada e elaborada na relação sujeito-sujeito, no diálogo, coloca-se na intenção de decolonizar o poder nas relações estabelecidas, na comunidade e no mundo. Esse movimento local começa com a afirmação da participação das famílias e, nos encontros para conversas, se amplia, uma vez que os encontros têm um caráter formativo que permite que as pessoas aprendam umas com as outras a partir das suas experiências, histórias de vida e reflexões coletivas proporcionadas pelo encontro.

O encontro é entendido aqui como um dispositivo que nos permite estar realmente com o outro, buscando compreender o seu compreender (GARCIA, 2003) acerca do mundo e das questões que vão sendo colocadas diante de nós. É no encontro que aparecem as oportunidades para irmos travando um diálogo cada vez mais autêntico e profundo, ao nos compreendermos como sujeitos de saberes e que, portanto, aprendem um com o outro.

É nesses tantos encontros, no portão da escola, na porta da sala, no ponto de ônibus, nas reuniões escolares, nas reuniões na praça que vamos aprendendo e compartilhando com os outros nossos anseios e expectativas sobre a escola e a educação que ela tem oferecido as nossas crianças. Nesse processo, encontramos produzindo conhecimentos, ações e práticas que, ao se assumirem coletivas e populares, vão decolonizando o poder das relações hierárquicas, do mando, da subalternização.

Esse processo não é fixo e contínuo. Vivemos cada dia um dia e vamos aprendendo a nos fazer fortes nas brechas das estratégias do poder e com apoio dos sujeitos coletivos que compartilham um sonho: manter a Escola Rocha Werneck aberta e educando as crianças e suas famílias num processo dialético e dialógico com participação dos sujeitos da comunidade.

Nesse contexto, sigo pesquisando com as famílias da comunidade de Vieira Cortêz e aprendendo cada vez mais sobre as relações famílias-escola que se constituem naquela comunidade rural. Compreendo hoje que presença e participação são ações coletivas e complementares na construção de um projeto popular de escola para as classes populares.

Referências bibliográficas

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-38.

_____. & GARCIA, R. L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 97-117

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. v.1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 9-16.

MATURANA, H. Conversações: matrísticas & patriarcais (1993). In: _____. & VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. In: **Educação em Perspectiva**, v.6, n.2, Viçosa, jul./dez. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: **Novos Rumos**. Ano 17, nº 37, 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina Set. 2005, p. 227-278.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PERCURSOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Enilda Santos Pires¹

RESUMO A leitura constitui uma prática social pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos e está tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante. Uma das principais atividades que o homem realiza através da linguagem é narrar. Contar fatos, experiências, sejam agradáveis ou dolorosos, ajuda a entender melhor a vida, quem somos, como nos constituímos. Ampliando essa visão, percebe-se que o mapa da história da humanidade, em seus múltiplos aspectos, como artístico, cultural, científico, político, foi desenhado pela narrativa. A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da leitura e da sala de leitura na escola na sua dimensão pedagógica e formadora. E como objetivos específicos, conhecer a trajetória de formação e profissional de professores de sala de leitura e como chegaram a essa atividade na escola, compreender como professores de sala de leitura significam a leitura como processo formador e analisar os sentidos atribuídos pelos professores de sala de leitura à sua função pedagógica na escola. O referencial teórico conta com autores como: Yunes , Kramer e Larrosa , que discutem concepção de leitura.

Palavras Chave: Leitura, Experiência, Formação

Introdução

Quem conta um conto acrescenta um ponto. Tomando ao pé da letra este ditado, descortina-se o mundo dos contos populares Contos que foram criados e narrados pelo povo, nasceram da e na oralidade. Essas narrativas da tradição são criações feitas por autores anônimos que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiram-se de manter viva a tradição, e que ao recontar acrescentam novos dados, novas marcas A forma de contar é que é o ponto. Ninguém conta a mesma coisa da mesma maneira. Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Como salienta Roland Barthes:

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, história em quadrinho, notícia, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, um nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-

¹ Mestranda em Educação Universidade Federal Fluminense UFF enildasdalmeida@gmail.com



histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (1993, p. 251-252).

Como acredito que pesquisas são feitas de histórias marcadas pela singularidade dos sujeitos, mas marcados certamente, no social e que os sujeitos são movidos por emoções, lembranças, desejos e esperanças, irei então, neste trabalho, me colocar na qualidade de narradora – tal como compreendido por Walter Benjamin – e buscarei refletir sobre minha formação enquanto leitora e sobre o papel desempenhado pela escola e pelo professor de sala de leitura na formação do leitor.

Leitura como formação

Nasci em uma família de contadores de “causos”, não escritores, pessoas simples de marcada fé e costumes, pais que apesar dos movimentos migratórios do campo para a cidade, não perderam seus próprios ritos e histórias.

A paixão pela leitura marcou minha infância de maneira ímpar num bairro pobre, em uma escola simples, com suas carteiras velhas e sem livro didático. Nas leituras feitas em textos mimeografados pela professora foi que a escola me apresentou o universo das letras. Mas, o encantamento por ela foi construído na casa da vizinha que poderia ser chamada de madrinha, espaço em que o universo da literatura abriu meu mundo, pois, foi lá que tive o primeiro contato com os mais diversos livros.

Ler os contos era tão bom que não poderia ser ato solitário, mas partilhado em tardes inteiras de leitura em voz alta ao som da máquina de costura, com minha mãe analfabeta, parceira de histórias e aventuras. Ouvinte atenta, me estimulava para o gosto pela aventura e pelo inusitado através das páginas que criavam vida ao serem lidas. Sentia-me rainha e plena, tinha um mundo para descobrir através dos livros.... Ah! Tinha muito mais, tinha com quem partilhar minhas aventuras e relembra-las como segredo partilhado. A leitura trouxe para mim e minha mãe a proximidade, o deslumbramento.

Meu interesse corria pela estante de Lúcia, minha madrinha de leitura. Lá contos, histórias da carochinha e os mitos.... Ah! A mitologia que de tão encantada levei para a escola e lá a professora me advertiu que a aula não era lugar para histórias ... Quantas incoerências. Contraditoriamente, o mesmo espaço que me

possibilitou a decodificação do novo mundo, também limitou o espaço da busca. Ler para responder, para comprovar, para apenas redizer o já dito. Isso era tão pouco para tudo que a leitura causava em mim. A decisão de ser professora veio dos livros, da alegria de partilhar histórias, da euforia das descobertas.

Ao entrar na formação de professores percebi a distância de meus colegas com a leitura e o espaço vazio que a escola não preenchia, leituras curtas, atenção maior à forma de se dizer do que com o próprio dizer. De luta em luta, no espaço público fiz meus estudos, minha formação e meu iniciar na docência como muitos colegas da profissão, tudo ocorreu em um movimento dialético de professor-trabalhador, aluno e mestre, concomitantemente. Dialogando com meus pares, mobilizando “o investigador que existe em cada um de nós” (JOSSO, 2006), ampliamos nossa compreensão de como nos tornamos aquilo que somos, como vamos nos formando e formando o outro ao sermos formados (FREIRE, 1996).

Os discursos em escolas que trabalhei eram: “Precisamos formar leitores” ou “Os alunos não se interessam pela leitura”. Em todos esses espaços vivi inquietações do esparso envolvimento dos meus próprios pares, com a leitura e com os espaços destinados à sala de leitura e o uso da mesma. Havia escolas onde as salas eram usadas como almoxarifado, sala de professor ou santuários para visitantes.

A sala de leitura é por excelência espaço de leitura e cultura, onde quando realmente viva exerce papel profundo no cotidiano escolar. De fato, para muitas crianças e jovens da escola pública, a sala de leitura configura-se como a única via de acesso aos livros que não sejam didáticos. Nem todos têm Bias e Lúcias fadas madrinhas em forma de mãe e vizinha, para mostrar que a leitura pode ter a dimensão da bondade, da partilha e essencialmente de transformação.

A criança que lê pode se tornar um adulto muito perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontornável; liberta o homem excessivamente. Sem leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o cercavam(...). Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos para caminhos que devem necessariamente ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido. (PRADO, p. 26-27)

A narrativa como elemento de comunicação é expressa por Benjamin (1994, p. 37), para quem o ato de narrar se traduz como capacidade de intercambiar experiências. Para o autor, a arte de contar uma história é um acontecimento infinito

Histórias, experiências, vivências são construídas a partir da rememoração de fragmentos. Recontadas e acrescentadas como já nos fala o dito popular, quem conta um conto, acrescenta um ponto, pois, cada leitura que faço, incorporo-a e em parte ressignifico, acrescentando outras marcas na narrativa humana.

Explicar os elos que constroem a perspectiva de estudos da docência, memória e leitura propostos na pesquisa, implica em retornar a minha própria trajetória pessoal e profissional nas experiências do ensino básico e em especial da formação do leitor. Então, meu interesse como pesquisadora é a leitura e a formação de leitores na escola. A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da leitura e da sala de leitura na escola na sua dimensão pedagógica e formadora. E como objetivos específicos, conhecer a trajetória de formação e profissional de professores de sala de leitura e como chegaram a essa atividade na escola, compreender como professores de sala de leitura significam a leitura como processo formador e analisar os sentidos atribuídos pelos professores de sala de leitura à sua função pedagógica na escola.

Diálogos teóricos metodológicos

O referencial teórico com o qual se fundamenta esta pesquisa conta com autores como: Kramer e Larrosa, que discutem concepção de leitura; Walter Benjamin (1994) a partir dos conceitos de experiência e narrativa. Larrosa também será chamado para ampliar a discussão da experiência tecendo relações com a questão da leitura.

A perspectiva de trabalho com histórias de vida no campo educativo, emerge no âmbito do “retorno do sujeito” (BRAGANÇA, 2012). Segundo a autora, vivemos uma mudança paradigmática da mudança do olhar, do geral ao particular. Esse movimento iniciou-se nas ciências humanas e desde os anos 80 tem sido importante nas ciências da educação. As histórias de vida se configuram como uma nova modalidade de investigação e de formação no cenário educacional.

Autobiografias, histórias de vida focalizam a história individual; contudo, em uma perspectiva dialética, compreende-se que o individual está posto em um processo coletivo de constituição. Nesse sentido, a narrativa é sempre plural e precisa buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória



estudada. A construção desta dissertação requer entender a importância da subjetividade na dimensão da formação, consoante ao que expressa Ferraroti (2010, p. 37), ao inferir que “o método biográfico pretende atribuir à subjetividade, um valor de conhecimento [...]. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”. Isto porque ele se baseia em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos e, portanto, exposto às vicissitudes de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra.

Percebida a subjetividade como o espaço íntimo do indivíduo, ou a maneira como ele instala a sua realidade interior com o espaço social, ou externo, “[...] a relação que liga um ato a uma estrutura social não é linear, e a relação estreita entre a história social e uma vida não é um determinismo mecânico” (FERRAROTI, 2010, p. 45). Sobre a questão, eis o que apresenta esse autor:

[...] O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a produzi-lo, projetando-se numa outra dimensão que é a dimensão psicológica da sua subjetividade. A formulação de Sartre parece-nos aqui a única possível. O homem, acrescentaremos: o homem inventado pela revolução burguesa, é o universal singular (FERRAROTI, 2010, p. 44,).

O que significa afirmar, na concepção desse autor, que através de suas práxis sintética, cada homem singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social, ou ainda, como explicita Delory-Momberger (2012, p.184), “toda prática humana é uma atividade sintética pela qual o homem singulariza a universalidade de uma estrutura social”.

Assim, a narrativa assume uma dimensão muito abrangente. Não se trata apenas da lembrança acabada de uma experiência, mas se reconstrói na medida em que é narrada. Justamente por seu caráter aberto, comunicativo, pela possibilidade de abranger a subjetividade humana é que a narrativa tem sido bastante utilizada como técnica metodológica apropriada em muitas pesquisas científicas.

Na área educacional, a metodologia das histórias de vida resgata sua dimensão de instrumento social, abordando temas como: educação popular, formação profissional continuada, reconhecimento de aquisições experienciais, dentre outros. Conforme o que aborda o pesquisador brasileiro Elizeu Clementino de Souza, ao se referir sobre efeito das narrativas para aqueles que as elaboram, salienta que:



a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si [...] É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagem ao longo da vida, as quais se expressa através da metareflexão do ato de narrar-se, dizer de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 1996, p. 14).

A narrativa, por sua vez, representa a forma como os seres humanos vivenciam e experienciam o mundo. De acordo com Nóvoa (2010), as histórias de vida se entrelaçam com a procura de uma nova epistemologia da formação, uma vez que nas sociedades ocidentais a formação é impregnada do modelo escolar, construído e consolidado na modernidade, a partir da revolução burguesa dos Finais do século VIII. Pode-se inferir que a dicotomia entre o tempo da formação e o tempo da ação é alimentada pelo pressuposto de que educar é preparar no presente para agir no futuro.

As narrativas (auto)biográficas utilizadas para compor uma análise com ênfase nas narrativas de histórias de vida pessoal-profissional de professores, podem revelar a constituição de diversos aspectos de interesse de uma investigação educacional.

Na trama das narrativas (auto)biográficas - tecidas pelos profissionais narradores encontramos elementos que indicam um necessário saber articulador. Trazidas pela memória, as experiências de vida trabalho devem ser consideradas não como portadoras de soluções já prontas. Acreditamos na força, verdade e consistência dessas construções de significados, que incorporam todas as experiências e saberes adquiridos ao longo da vida, nas universidades, nas diferentes profissões e nas práticas cotidianas. Se, como diz Santos, “todo conhecimento é autoconhecimento”, ao focarmos as narrativas, nas quais se espelha esse processo, e onde se articulam as reflexões teóricas, pretendemos, a partir das palavras e ações, iluminar a docência e a pesquisa, e, assim, refletir sobre o que é, e como se constrói o saber, e sobre as possibilidades que indicam para um processo de auto formação, em vários níveis, por meio da (auto)biografia.

Leitura como experiência

Precisamos compreender a leitura como experiência, como partilha, entendendo que “o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato. Isso torna a leitura uma experiência” (KRAMER, 2001, p. 14).

Esse modo de pensar a leitura como experiência com o outro aparece também, com toda a força, no livro “Os Jovens e a leitura” de Michele Petit (2008). Com base em pesquisas com leitores que moram no campo e na periferia da França, a autora mostra que a possibilidade de experienciar a leitura com o outro é a dimensão fundamental da leitura. As falas desses jovens e camponeses mostram que esses encontros foram fundamentais para as suas vidas. Ou, em outras palavras, a leitura parece permeada pela ideia de experiência e de encontro com o outro. O texto literário nos permite a possibilidade de passar da experiência muda para a experiência falante, isto é, de narrar a sua vida, de narrar-se.

A leitura constitui uma prática social pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante.

Uma das principais atividades que o homem realiza através da linguagem é narrar. Contar fatos, experiências, sejam agradáveis ou dolorosos, ajuda a entender melhor a vida, quem somos, como nos constituímos. Ampliando essa visão, percebe-se que o mapa da história da humanidade, em seus múltiplos aspectos, como artístico, cultural, científico, político, foi desenhado pela narrativa.

A construção, o fazer-se leitor, se dá num processo relacional, ou seja, constrói-se na troca de experiências e no diálogo constante com professores, colegas de trabalho, alunos, autores e comunidade escolar. Esse processo, portanto, dá-se de maneira social e nunca individual. Sendo social, não pode ser homogêneo. Propõe-se pensar a experiência, na sua dimensão de totalidade, para além do científico e do racional.

Desta forma faço essa pesquisa com professores de sala de leitura e a formação do leitor numa perspectiva de formação, autoria e conhecimento. Mergulhar



no mundo pesquisado significa refletir com as experiências dos sujeitos essas mesmas experiências. Trago as palavras da escritora María Teresa Andrueto:

Escrevemos e lemos para aprender a olhar em profundidade ,se aprendemos, descobrimos que mesmo no mais comum habita o extraordinário, e no mais correto se aninham a incorreção e o incomodo.Com esse incomodo, aprendemos, pois a leitura e a escrita são caminhos na contracorrente dos próprios preconceitos e prenoções com respeito a pessoas e à ideia de que o outro necessita menos ou sabe menos ou sofre menos ou tem menos direitos do que nós. Contra essa corrente, está o caminho que um livro nos abre, provocando o desejo e a possibilidade de olhar a partir de outro ângulo, porque talvez desse outro ângulo as coisas não seja como pensávamos. (2017, p.129)

Durante a pesquisa, percebo nas falas das professoras entrevistadas uma marca forte de seu início na leitura e seus interlocutores (na maioria na própria família ou com o professor), da importância dessa mediação e da construção de experiências próprias com a leitura.

Considerações finais

Desta forma, faço essa pesquisa com professores de sala de leitura e a formação do leitor numa perspectiva de formação, autoria e conhecimento. Michèle Petit, ao tratar da leitura entre os jovens franceses, fala de certo 'bloqueio' que os rapazes têm em relação à leitura. Ela entende que "os que ultrapassam esse bloqueio o fazem graças a um encontro feliz com um professor ou com uma garota. Ou, eu acrescentaria, com uma bibliotecária" (PETIT, 2008, p.7).

Ao que tudo indica, a construção do gosto pela leitura passa por vários encontros felizes do leitor em potencial com: uma obra que dialoga com seu conhecimento e com sua vivência de mundo; um mediador experiente que aponte os caminhos e provoque a exploração de sentidos; estratégias que toquem e motivem a inserção ao texto; um espaço e um tempo contextual favorável às divagações dispendidas na leitura; situações de afetividade que aproximem cada componente do processo formativo.

Escrevo organizando e resignificando para mim a minha trajetória. Com Benjamin aprendi a ligação que o narrador tem com sua matéria, é uma relação artesanal e sua tarefa é trabalhar a matéria-prima das experiências- as dos outros e as próprias- de maneira a transformá-la (BENJAMIN,1994). Escrevo para compreender, ou talvez para ser compreendida. Caminho de conhecimento para

quem escreve e para quem lê. O que escrevo é fruto de meu tempo, da sociedade que vivo, de minha experiência e principalmente das marcas dessas experiências.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: SESC, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, 1).
- BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012,
- DELORY-Momerges, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio & FINGER, Matthias (orgs). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo. Paulus, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LARROSA, JORGE “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, Antônio & FINGER, Mathias (org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo. Paulus, 2010.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. S P: Editora 34, 2008.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007



NARRATIVAS EM DIÁLOGO: AS EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE TRÊS MESTRANDAS

*Hosana do Nascimento Ramôa¹
Jaqueline Damaceno Ribeiro²
Julia Dionísio Cavalcante da Silva³*

Resumo: O presente trabalho surgiu a partir do diálogo de três mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, que, ao compartilharem suas experiências acerca do processo de formação e imersão na construção de suas pesquisas, perceberam que mesmo ao realizarem investigações distintas, vivenciavam situações e sentimentos semelhantes. A pós-graduação pode proporcionar diversos benefícios para aqueles que se tornam alunos, como a ampliação de seus conhecimentos, aprofundamento em diversos assuntos, a constituição de relacionamentos e redes de contatos, trocas e amadurecimento, contudo, nem sempre esse espaço se apresenta favoravelmente: a pressão em realizar uma pesquisa e escrever uma dissertação no prazo estabelecido de dois anos, o caminho solitário que muitas vezes a escrita acadêmica adquire, a ansiedade, bloqueios na hora da escrita, os questionamentos em torno da relevância da pesquisa, somados ao cenário nacional em que vemos a desvalorização, tanto com o/a profissional da educação quanto com o/a pesquisador/a, o corte nas bolsas, o congelamento dos gastos em Educação, dentre outros fatores, são temas que precisam ser discutidos. Pesquisas têm sido realizadas para entender os reflexos da pós-graduação na saúde mental dos/as alunos/as, como o trabalho de Rita de Cássia Louzada e João Ferreira Filho que se baseia num estudo qualitativo pautado em relatos de sofrimento de doutorandos/as e mestrandos/as em múltiplas dimensões. Outro trabalho que nos referencia é o de Nogueira-Martins, Fagnani Neto e cols., que ao trabalharem com pós-graduandos/as, chegaram à conclusão de que a maioria dos/as entrevistados/as buscaram ajuda psiquiátrica e psicológica para lidarem com transtorno depressivo e ansioso, alertando ainda, para a necessidade de um ambiente acolhedor nos programas de pós-graduação. A nossa proposta aqui se pauta no estudo de caso, especificamente nas narrativas das três autoras acerca de suas experiências dialogando com a bibliografia mencionada.

Palavras-chave: Experiências. Pós-graduação. Saúde mental.

¹ Graduação em História pela UFF / Bolsista CNPq / Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense / hosana_nramoa@yahoo.com.br

² Especialização em Gestão Escolar pela FFP/UERJ / Bolsista CAPES / Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense / jaque_dr@hotmail.com

³ Graduação em Biologia pela UFRRJ / Bolsista CAPES / Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense / julia.dcsilva@gmail.com



introdução

Em 2017, ano em que ingressamos no Mestrado, um doutorando de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (USP) se suicidou⁴ no laboratório no qual trabalhava, deixando numa lousa que havia no local, uma mensagem dizendo que estava cansado de tentar, de ter esperança e de viver. De acordo com colegas, ele vinha enfrentando problemas em sua pesquisa, afirmando que estava “travado” e aproximava-se seu exame de qualificação.

O caso deste estudante acendeu o debate em torno da saúde mental dos/as pós-graduandos/as e a necessidade de discutir um tema importante e tão pouco abordado dentro das próprias produções acadêmicas.

A motivação para a escrita deste trabalho se deu a partir das inúmeras conversas que tivemos sobre os prazos para a produção de trabalhos, sobre nossa dificuldade de conciliar vida pessoal e vida acadêmica, sobre a pressão para publicar artigos, sobre todo o processo de formulação da dissertação, que passa desde a sua reformulação até os questionamentos acerca da relevância dos mesmos, ansiedade, depressão, baixa autoestima, enfim, sobre nossa saúde mental durante o curso de Mestrado.

Embora estejamos produzindo dentro do curso de Mestrado em Educação três trabalhos completamente distintos, o desejo de escrever sobre algo que nos fosse comum sempre permeou nossas conversas e identificamos que em vários momentos, o tema recorrente das nossas discussões era justamente o que estávamos vivenciando neste processo e que se relacionavam a nossa saúde mental.

Deste modo, optamos por utilizar um estudo de caso a partir das nossas narrativas, relacionando nossa experiência durante o curso de Mestrado à bibliografia de autores que dialogam sobre os reflexos da pós-graduação na saúde mental de estudantes. Temos como objetivo lançar luz sobre este debate e promover reflexões sobre o assunto em nossos ambientes de pesquisa e formação.

⁴ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>> Acesso em: 15 out. 2018.

Trabalhando com narrativas numa pesquisa autobiográfica

A escrita acadêmica nos traz padrões, estruturas e normas que mais do que nos guiar também nos limitam. Em sentido oposto, a narrativa se desenha conforme o sujeito significa sua história, entre idas e vindas ao passado e ao presente, na forma como uma memória é retratada e a experiência é contada, levando em conta as demandas, questionamentos e motivações atuais.

Segundo Bragança (2016, p. 193) “a arte de narrar expressa o movimento de dizer e produzir a vida cotidiana, delinea o humano na interação consigo mesmo, com os muitos outros que nos atravessam e com a natureza-cultura”. É através da narrativa que universalizamos experiências locais e contextualizamos vivências coletivas.

A narrativa permite ao indivíduo que narra e está situado no presente, viver a experiência do tempo por meio da memória do passado, um passado que é seu e ainda sim, está perpassado por múltiplos passados. Através de sua visão do tempo presente as cenas de sua narrativa produzem uma história que adquire um significado para seu narrador e que pode gerar diversas interpretações pelo leitor.

Neste trabalho, ao dar destaque as narrativas, buscamos relacioná-las com a perspectiva da pesquisa autobiográfica, que de acordo com Passeggi et. al. (2006) permite uma reflexão em torno das estratégias, espaços e experiências que fizeram parte da formação do sujeito e por conseguinte, conduz a tomada de consciência de todo o percurso. Nas palavras da autora, “na narrativa autobiográfica, a reinterpretação da vida empresta necessariamente um colorido pessoal, local, aos fatos narrados” (2006, p. 260).

A retrospectiva do percurso de vida, portanto, é fundamental para a tomada de consciência acerca de nossas responsabilidades em nosso processo de formação, levando em conta a forma de lidarmos com as diversas e distintas situações que podem ocorrer. Nesse sentido,

a escrita autobiográfica deve servir para reconstruir saberes ocultos, desvendar zonas mudas de nossas motivações. O exercício da escrita favorece a compreensão das relações com o outro e com a própria profissão. Aprender a transformar a vida em palavras é aprender a conjugar o real e o imaginário, o passado e projetos futuros e, sobretudo, “abrir uma janela” para clarificar a permanência na profissão (PASSEGGI ET. AL, 2006, p. 265).

Tomemos a liberdade de trocar a palavra “profissão” no trecho acima por “formação” e “pós-graduação”. Com a narrativa autobiográfica é possível realizar o exercício de análise e interpretação dos fatos e experiências, o que potencializa a modificação das representações de si, dos outros e, principalmente, das maneiras como essas representações se refletem sobre quem narra suas vivências.

Nem sempre é fácil traduzir a vida em palavras, por vezes há o risco da exposição na busca por justificativas e explicações para ações e (in)decisões, mas o esforço apresentado aqui pelas autoras se direciona à tentativa e busca de um processo de descoberta: a descoberta das representações que organizavam suas atitudes e as consequências dessas mesmas representações sobre as vidas de cada uma.

A saúde mental na pós-graduação

Recentemente, a revista *Nature Biotechnology* publicou uma pesquisa apontando que estudantes de pós-graduação tem seis vezes mais chance de enfrentar ansiedade e depressão do que a população em geral. Com base em uma pesquisa realizada com mais de 2.200 estudantes de 26 países, sendo 90% deles doutorandos e o restante de mestrandos, onde mais de 50% deles pertenciam à área de ciências humanas, foi constatado que 41% dos entrevistados apresentavam sinais de ansiedade e 39% de depressão.

Louzada & Silva Filho (2005), no trabalho intitulado *Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso*, analisaram relatos de 21 pós-graduandos/as, na área de Ciências Biomédicas, em um programa de pós-graduação em uma universidade pública. O material encontrado revelou que o sofrimento psíquico faz parte do percurso acadêmico, embora ele se dê de formas e em graus diferentes, mas grande parte dos relatos se relacionava a dificuldades institucionais, na dificuldade de divulgação de trabalhos e no processo de “tornar-se pesquisador/a independente”.

Os autores ressaltam que a atividade científica no Brasil em 2005, período em que a pesquisa foi publicada, foi marcada por importantes restrições orçamentárias e por transformações acadêmico-científicas, fato este que muito nos lembra a atual conjuntura política no Brasil - onde temos uma emenda constitucional que congelou

os investimentos na área de educação por 20 anos, em que a área de Ciência e Tecnologia sofreu cortes orçamentários expressivos, com possibilidade de suspensão das bolsas de pesquisa, e a possibilidade um governo antidemocrático a partir do próximo ano (2019).

De acordo com os autores, todos as/os pós-graduandas/os entrevistadas/os citaram em seus relatos algum tipo de sofrimento: angústia, estresse, preocupação, ansiedade, tensão. E neles, essas vivências estavam relacionadas, de um modo geral, à condução do projeto de pesquisa, complexidade do processo de construção do conhecimento, ritmo e condução da pesquisa, divulgação de trabalhos, e neste caso, aparecem relatos sobre as dificuldades de escrever, a rejeição de artigos e a competição no momento da publicação; a dificuldades em “tornar-se um pesquisador independente”, que mesmo não sendo o caso dos alunos em questão, seria uma possibilidade futura quando fossem orientadores, quando precisassem ter sua linha de pesquisa e financiamento; e a problemas institucionais, que se relacionavam a rotina do laboratório, a estrutura da pós-graduação e da universidade e as instituições financiadoras.

A pesquisa realizada por Nogueira-Martins e col. (2004) apresenta dados referentes a assistência do Centro de Saúde Mental da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no período de setembro de 1996 a setembro de 2003, a 146 alunos de pós-graduação que buscaram ajuda para problemas psicológicos e/ou psiquiátricos, onde os principais diagnósticos foram depressão e transtornos de ansiedade, observados em 44% dos estudantes atendidos.

Durante o tratamento, as principais queixas dos/as alunos/as se relacionavam a um “estado de desconforto e desânimo quanto às suas responsabilidades, com percepções/sensações de incompetência e de se sentirem perdidos e ansiosos em relação à sua pesquisa” (NOGUEIRA-MARTINS, 2004, p.3).

Os autores enfatizam que

[...] alunos com distúrbios emocionais e disfunções acadêmicas devem ser reconhecidos precocemente e é fundamental que tenham acesso a programas de saúde mental que ofereçam cuidados formais, estruturados e confidenciais. (NOGUEIRA-MARTINS, 2004, p.1).

Assim, percebemos que estes mesmos anseios marcavam nossas experiências enquanto estudantes e que os relatos sobre ‘noites sem dormir’, ‘escritas

empacadas' e 'dificuldade de falar em público' nos eram comuns. Nos relatos transcritos a seguir trazemos nossas vivências sobre diferentes aspectos da formação.

Narrando experiências

Apresentaremos a seguir as narrativas das três mestrandas acerca de suas experiências ao cursar a pós-graduação. Optamos por caminho metodológico trazer os textos escritos por cada uma individualmente na íntegra, sem realizar cortes ou edições.

Relato: Hosana do Nascimento Ramôa

Meu relato sobre as experiências vivenciadas ao longo do Mestrado começa um pouco antes de entrar num programa de pós-graduação: ainda na graduação. Fui saber efetivamente o que era mestrado e doutorado com a entrada na Universidade em 2011, mas o desejo de cursar a pós-graduação se tornou forte após ultrapassar metade do curso de História. Planejando me formar em 2015 e no mesmo ano tentar a seleção para o mestrado em Educação, tive que deixar esses planos para o ano seguinte, pois uma greve estendeu 2015.2 para alguns meses de 2016. De certa forma foi um alívio, não me sentia preparada para a seleção, mas isso foi algo que não se modificou radicalmente na seleção que ocorreu no ano de 2016: mesmo estudando muito, cada etapa era enfrentada com insegurança.

Alguns dias depois de realizar a entrevista (última etapa da seleção) doente, veio a resposta: APROVADA. Felicidade e ansiedade com a notícia e o início das aulas. A primeira coisa que chamou a minha atenção foram meus colegas de curso. A maioria já tinha pós-graduação, emprego e eram mais velhos alguns anos, eu tinha acabado de me formar aos 24 e ingressei no mestrado com 25 anos em 2017. A idade, a experiência e a desenvoltura dos colegas contribuía para a timidez.

Uma aula após a outra, grupo de pesquisa e discussões sobre textos e temáticas em que todos pareciam estar bastante à vontade, menos eu. Aprendi muito com professores e colegas, mas todos pareciam estar um, dois ou três passos a



minha frente, alguns debates eram difíceis e alguns textos bem complicados. Para minha sorte o ambiente em que estava e ainda estou, enquanto escrevo essas linhas, é muito acolhedor e conto ainda com duas amigas que me mostraram que não estava sozinha frente aos sentimentos controversos que por vezes apareceram nessa trajetória de dois anos.

Dois anos, o tempo estimado para a realização da pesquisa. A princípio pode parecer tempo bastante, mas se levarmos em conta o amadurecimento do projeto, o aprofundamento na temática, a ida ao campo e a escrita da dissertação dois anos passam voando, além disso, alguns percalços podem surgir. No meu caso havia muitos autores em diálogo, a pesquisa estava muito ampla e foi necessário delimitar com mais precisão o que buscava, às vezes queremos explicar com tantos detalhes que eles se tornam excessos.

A ida a campo também trouxe surpresas ótimas e algumas não tão boas. Para minha metodologia a proposta era acompanhar três professores gravando suas aulas e realizando entrevistas ao final do período de observação. A primeira dificuldade foi conseguir autorização para entrar na escola pública, depois de muitas idas e vindas e muita insistência, recebi a autorização dos órgãos responsáveis. A segunda foi com relação a entrevista. Ambos os professores concordaram com a gravação das aulas e a entrevista, porém um dos professores não se manteve disposto a dar a entrevista após todo o período de acompanhamento. Ter dedicado tempo observando e gravando suas aulas para não finalizar o acordado causou grande desânimo, medo e ansiedade ao pensar que não conseguiria concluir a pesquisa.

Nesse curto relato tentei narrar algumas experiências que me marcaram durante a minha trajetória ainda inacabada no mestrado, apesar de focar nas dificuldades que apareceram nesse texto a inserção num programa de pós pode proporcionar momentos significativos de aprendizagem, crescimento, amadurecimento e laços de amizade com professores e colegas de curso. Contudo, trazer os percalços do caminho é importante para mostrar que fazer pesquisa não é fácil, em muitos momentos temos que lidar com a ansiedade e a insegurança de não conseguir “dar conta” de tudo, que nem tudo está sob nosso controle e que às vezes nos cobramos demais.

Relato: Jaqueline Damaceno Ribeiro

Terceira tentativa de ingresso no curso de Mestrado. A ansiedade já experimentada nas seleções anteriores era a mesma, embora desta vez em uma instituição diferente. Várias etapas, e a cada aprovação, a esperança se renovava, embora o sentimento predominante fosse o medo da reprovação.

Listagem final dos aprovados no curso de Mestrado em Educação Turma 2017 da UFF, Jaqueline Damaceno Ribeiro: aprovado! Chorei, agradei a Deus, pulei, ri... Era uma mistura de sentimentos e uma sensação indescritível. E como forma de responder aos questionamentos que me fiz após as reprovações anteriores, eu dizia pra mim mesma: viu, você é capaz!

Início das aulas. Apresentação dos colegas de turma e das disciplinas. Indicação de leituras. Propostas de trabalho: produção de artigos. Discussões riquíssimas em sala de aula e meus colegas discursando com embasamento nas obras de diversos autores. Olhava boquiaberta para aquelas pessoas. Vocabulário, desenvoltura para falar em público, entendimento das questões discutidas e para além delas, enfim, tudo aquilo era perfeito, tudo o que eu queria ser, mas eu não era.

No primeiro semestre do mestrado, cursamos três disciplinas obrigatórias e importantíssimas para todo o curso, mas o volume de leituras solicitadas pelos professores me sobrecarregava muito. Ainda neste período, precisei conciliar o mestrado e uma especialização na UERJ, que deveria ter sido concluída em 2016, mas devido a uma greve, se arrastou pelo primeiro semestre de 2017 e sem a possibilidade de poder trancá-la. Se eu já estava sobrecarregada com um curso, com dois cheguei ao desespero.

Embora eu seja uma pessoa falante e agitada, tenho meus momentos de calma e conversa interior, e nesse período fui tomada pela ansiedade, pelo desespero e pelo medo de não conseguir seguir adiante. Duvidava da minha capacidade intelectual, me sentia burra. Eu lia e não entendia. E as leituras eram muitas. Eu me perguntava o que estava fazendo ali. E cada vez mais me sentia inferior, e justamente em um momento onde eu precisava reformular meu projeto de pesquisa, fazer todos os artigos que eram requisitos de avaliação das disciplinas, produzir trabalhos para apresentar em seminários e outros eventos. Não conseguia escrever ao menos uma linha. Eu me sentia travada. Não se tratava nem de



questionar o que eu escrevia, simplesmente não conseguia formular uma frase. Ficava horas e horas na frente do computador, escrevia uma palavra, apagava, retomava, chorava. No dia seguinte tentava novamente. Eu não conseguia dormir direito. Quando sonhava, era escrevendo minha dissertação. Esses sonhos eram bons porque neles eu era quem eu gostaria de ser. As palavras surgiam, as frases eram construídas...Tudo fluía. Eu acordava, e o pesadelo começava.

Eu diria que essa fase mais desesperadora, em que o estresse e a ansiedade tomaram conta de mim, terminou no dia do exame de qualificação. Agora, passados alguns meses e praticamente na reta final do mestrado, consigo enxergar que esse momento foi muito doloroso. Chorar fazia parte da minha rotina. E mesmo chorando e duvidando muito de tudo aquilo que eu conseguia escrever, fui caminhando, a passos lentos, mas consegui chegar até aqui.

Hoje, escrevendo este relato, percebo que estes sentimentos ainda estão aqui. Já escrevi, achei ruim, apaguei, escrevi novamente. Ainda acho que poderia estar melhor. Não consegui escrever muitos trabalhos para apresentar em congressos e eventos, meu currículo lattes não está como eu gostaria, mas agora nesta reta final, após concluir minha pesquisa de campo para a dissertação, percebo o quanto foi importante ter o colo de duas amigas que estavam “no mesmo barco” que eu. Todas as vezes que me considerei incapaz, elas estavam ali para me dizer o contrário, para acalantar meu coração e me encorajar.

Conversar com outras pessoas que estavam no mestrado, até mesmo em outras instituições, que diziam experimentar as mesmas sensações que eu, não ser a única a duvidar da minha capacidade e a enfrentar problemas com baixa autoestima e ansiedade, me trouxeram certo alívio. O problema não estava só em mim, ele era mais comum do que eu imaginava.

Dividir esse turbilhão de sentimentos é uma forma de nos atentarmos para nossa saúde mental e sobre o quanto é importante estarmos discutindo essa temática. No entanto, minha trajetória no mestrado não se resume apenas ao breve relato acima. Tem sido uma experiência enriquecedora, intelectualmente, socialmente, politicamente, e até mesmo psicologicamente.

Relato: Julia Dionísio Cavalcante da Silva

A questão financeira sempre foi um fator limitante para meus anseios acadêmicos. Quando pensei em prestar o exame de seleção para a pós-graduação na UFF a primeira coisa que me passou pela cabeça foi a quantidade de passagens que eu teria de pagar apenas para chegar em Niterói. Uma longa conversa com meus pais e uma extensa pesquisa sobre as possibilidades de bolsa me ajudaram a optar pela instituição.

Por um equívoco em minha solicitação e uma dificuldade de comunicação, passei o primeiro ano sem bolsa. Foi a pior previsão possível para mim, uma moradora de Cosmos, na zona oeste do Rio de Janeiro. Levo em torno de seis horas de deslocamento em transporte público para ir e voltar do Gragoatá. São passagens de trem, ônibus e barca. Sempre em horário de pico, o que significa viagens em pé. Tive de acrescentar a isso as cópias de textos para as aulas, refeições e participação em atividades fora dos dias de aula.

Quando soube que deveria esperar que a bolsa saísse – sem previsão de quando – pensei imediatamente em desistir no mestrado. Como faria qualquer coisa fora do previsto no meu parco orçamento? Como poderia dar continuidade à minha formação acadêmica? Um turbilhão de perguntas tomou conta dos meus pensamentos antes mesmo das aulas começarem. Por fim, negocieei com meus pais o custeio das passagens, consegui com uma prima distante abrigo em Niterói durante os dias de aula e passei a comer no restaurante universitário. Assim cumpri os primeiros meses de curso, entre o cansaço das viagens, ansiedade crescente com a pesquisa e a correria das disciplinas.

Nesse meio tempo outras preocupações apareceram: a participação nos eventos, publicações e o *lattes*. Mal tinha começado o mestrado e o planejamento para o doutorado já batia à porta. Novamente minha situação financeira gritava. No começo participei apenas de eventos locais e com taxas de inscrição razoáveis. Não podia arriscar ficar mais endividada do que já estava. Vi colegas viajarem e relatarem suas experiências, o que apenas me deixou mais ansiosa, com a sensação de estava ficando para trás. Desanimei. Me senti arrependida por ter começado o curso e envergonhada de pensar em abandoná-lo. Afinal, quem desiste de uma oportunidade dessas?

Quando recebi um e-mail de que a bolsa tinha saído, logo no início de 2018, chorei. Foi um choro de alívio e também de tensão, porque agora minhas responsabilidades seriam dobradas, em termos de prazos, produtividade e rendimento. Pelo menos era isso que me contavam. A ansiedade só aumentou e o medo de não dar conta também. Tudo isso ao mesmo tempo que produzia os artigos de conclusão das disciplinas, pensava na reformulação do projeto e me organizava para a qualificação.

Para compensar minha pouca circulação em eventos do ano anterior, enviei trabalhos para dois eventos fora do RJ. Um congresso em Buenos Aires e um encontro nacional em Belém, ambos sobre ensino de biologia. Pedi ajuda de custo para as viagens e logo me informaram que só poderia solicitar uma por ano. Achei melhor apostar no internacional – para enfeitar mais o currículo. Minha solicitação foi aprovada, mas o depósito dependia do repasse de verba da CAPES. Como me garantiram que o depósito chegaria, peguei dinheiro emprestado e comecei a me preparar. Passei o dia de véspera da viagem ligando desesperadamente para o setor financeiro, que me informou que não havia previsão alguma de repasse.

Chorei. Pensei que perderia a passagem, o depósito da estadia e taxa de inscrição no evento, além da oportunidade de conhecer uma nova cidade e poder entrar em contato com diferentes perspectivas para o ensino de biologia. Por sorte, consegui mais dinheiro emprestado com familiares e pude viajar. Fiz uma absurda contenção de despesas ao longo dos dias de evento. Fiquei tensa, só pensava em como faria para pagar minhas dívidas. O depósito só chegou duas semanas depois do meu retorno. Conversando com colegas, acabei descobrindo que as ajudas de custo chegam sempre depois. Descobri também que tive sorte, porque meu depósito foi ‘até bem rápido’.

Relato minhas experiências como desabafo e, em parte, também como denúncia. Nos últimos meses que estive cursando a pós-graduação sinto que me transformei de duas maneiras opostas. Ao mesmo tempo em que reconheço meu crescimento enquanto estudante, professora e pesquisadora, percebo que a insegurança me faz duvidar de minhas próprias capacidades, que ansiedade me tira o apetite e que a tensão me afeta o sono. Acredito plenamente que meus ‘ganhos’ são ofuscados pelos meus medos.

As amigas que fiz na turma de mestrado me ajudaram a controlar algumas situações. Por exemplo, uma grande amiga, que passou por uma situação semelhante à minha com relação a bolsa, me apoiou bastante. Nós duas trocamos experiências, palavras reconfortantes e muito afeto. Saber que alguém sentia o mesmo que eu e que eu não era a única com dificuldades, me ajudou bastante. Me fez sentir menos sozinha.

Traçando algumas conclusões

Embora cada relato descreva aspectos diferentes sobre a vida na pós-graduação, o denominador comum das narrativas são as marcas psicológicas e emocionais que acompanham a formação acadêmica. Marcas que, sem dúvida, contagiam o rendimento, a produtividade e as pesquisas produzidas.

Trazer as nossas narrativas é colocar em evidência uma parte do processo de pesquisa que é pouco comentada, mas que possui um peso enorme. Cada experiência individual relatada encontra eco nas vivências compartilhadas pelas autoras e possivelmente na vida de tantos mestrandos/as, doutorandos/as e estudantes que se dedicam a realizar um estudo.

Escrever não é fácil, pesquisar não é fácil, conciliar vida acadêmica e vida pessoal, querer ser produtivo e desenvolver uma pesquisa acadêmica significativa e, ainda assim, dar conta das tarefas do dia a dia, trabalho, manter a saúde e dar atenção às pessoas queridas que fazem parte de nossas vidas pode parecer uma missão quase impossível de realizar. Por vezes a sensação é a de que estamos falhando em algo, de que alguma dessas áreas está sendo deixada de lado. Neste sentido, nossas narrativas destacam a importância das redes de apoio, na forma de amigas e suporte familiar, para a superação de dificuldades.

O que percebemos é uma normalização desta dimensão da formação acadêmica, que interfere na integridade emocional, física e psicológica dos/as estudantes e, em última instância, na qualidade das pesquisas produzidas e publicadas. Os conhecimentos produzidos nestes moldes serão mesmo os melhores, mais adequados e significativos? Neste sentido, pensar em políticas institucionais que

levem em conta estas questões é fundamental para a integridade dos programas de pós-graduação.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). *Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente*. Niterói: Intertexto, 2016.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005.

MORAES, Fernando Tadeu. Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na pós. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 Out. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>> Acesso em: 15 out. 2018.

NOGUEIRA-MARTINS, Luiz Antônio et al. A saúde mental de estudantes de graduação da Universidade Federal de São Paulo: um relatório preliminar. *Braz J Med Biol Res*, Ribeirão Preto, v. 37, n. 10, p. 1519-1524, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-879X2004001000011>. Acesso em: 30 out. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tayana Mabel; CARRILHO, Maria de Fátima; MELO, Maria José Medeiros de; COSTA, Patrícia Lúcia da. Formação e pesquisa auto-biográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 286p.

RONCOLATO, Murilo. A taxa de depressão entre estudantes da pós-graduação, segundo esta pesquisa. *Nexo Jornal*, 02 Abr. 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/02/A-taxa-de-depress%C3%A3o-entre-estudantes-da-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-segundo-esta-pesquisa>> Acesso em: 16 out. 2018.



LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO TRABALHO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Jaqueline Cunha da Motta¹

Liliane Barreira Sanchez²

Resumo: O objetivo deste artigo foi analisar os desafios e limitações da implementação e execução de um projeto de oficinas de filosofia na educação básica. Realizou-se pesquisa de campo sobre o projeto de extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), intitulado “Oficinas de Filosofia na Educação Básica – Os Filósofos mirins”, que ocorre no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) – Paulo Dacorso Filho. Essa pesquisa teve apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do CNPq. O projeto, inspirado nos objetivos educacionais do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, aponta a filosofia com crianças como meio de alcançar o desenvolvimento de pensamentos mais racionais, críticos, e reflexivos, compatíveis com a formação de sujeitos autônomos, capazes de pensar por si mesmos. As oficinas, ao serem realizadas na escola pública, retira a filosofia de seu pedestal acadêmico e erudito, democratizando o seu ensino. Ainda que os relatos indiquem desafios e limitações, por questões estruturais e sociais, o projeto tem se mostrado exitoso em alcançar seus objetivos de trabalhar filosofia com crianças no ensino público.

Palavras-chave: Democratização do ensino. Escola pública. Filosofia para Crianças.

Filosofia para Crianças, o que é?

Filosofia para Crianças se baseia na ideia de trabalhar filosofia com estudantes do ensino fundamental, o que por muito tempo não seria considerado possível. Ao perceber falhas de raciocínio lógico em alunos universitários, Matthew Lipman, autor responsável pela disseminação de filosofia no ensino básico, se questionou sobre o desenvolvimento do pensar e o papel que a filosofia poderia desempenhar nesse desenvolvimento. Em que momento seria adequado inserir um curso de lógica e filosofia na vida educacional dos sujeitos? O autor, então se debruçou sobre o desenvolvimento cognitivo e social de crianças, inferindo que quanto antes fosse inserido na realidade escolar um currículo de habilidades de pensamento e investigação filosófica, mais facilidade os alunos teriam em desenvolver pensamentos racionais e lógicos e se tornariam sujeitos mais reflexivos e críticos, aptos para conviverem em uma sociedade democrática.

¹ Discente de Licenciatura em Pedagogia pela UFRRJ; Bolsista PIBIC/CNPq. Email: Jaqueline_cmotta@hotmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Docente do IE/DTPE/UFRRJ; professora orientadora da pesquisa. Email: lilianesanchez@gmail.com

O projeto *Oficinas de filosofia na educação básica – Os Filósofos Mirins*, realizado no CAIC- Paulo Dacorso Filho, escola situada no município de Seropédica, desenvolvido por alunos bolsistas e voluntários, graduandos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, surge como uma oportunidade de levar filosofia para crianças do ensino fundamental dessa escola pública. Tal projeto surge como uma forma de democratização do conhecimento, visto que a filosofia há muito vem sendo considerada algo restrito à pessoas das classes mais privilegiadas, aos “homens cultos”, aos eruditos. Apesar de não utilizar o material criado por Lipman e pelo IAPC³, o projeto se apoia em grande parte nos ideais norteadores de uma comunidade de investigação filosófica e nos objetivos descritos na literatura. Como, por exemplo, a construção de um ambiente de investigação e questionamento nas comunidades, incentivando elaboração de pensamentos críticos e reflexivos, preparando essas crianças para a vida em sociedade, e para a democracia.

Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 55).

Ann M. Sharp (1998) vê a filosofia para crianças como um processo educacional de libertação. Um novo paradigma educacional onde a criança é o cerne do processo de construção do conhecimento através de diálogos filosóficos, racionais e éticos. Para a criação de um mundo com mais liberdade, menos ódio, mais justo e verdadeiro, a autora acredita ser necessário que os indivíduos desenvolvam desde a infância a capacidade de opinar, escolher, e pensar com sabedoria, criticidade, bom senso e criatividade. Afirma que “quando o processo filosófico dá certo, as pessoas podem chegar a ser pessoas que fazem bons julgamentos” (SHARP, 1998, p. 19).

Filosofia é a arte do diálogo. Ausente o diálogo, morta a filosofia. Por isso a filosofia só pode germinar e florescer em ambientes sociopolíticos de liberdade, porque somente aí há espaço para o diálogo entre cidadãos e, assim, a palavra se torna viva. Toda forma de pensamento ou regime político autoritário desconhece o diálogo, pois é incapaz de ouvir e compreender “as razões do outro”. (...) Diálogo intenso, silencioso ou clangoroso consigo mesmo e com o mundo circundante em busca da verdade. É ele que permite escapar à sedução da verdade absoluta. (CANDIDO; CARBONARA, 2004).

³ Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Em português, Instituto para o desenvolvimento de filosofia para crianças.

A pedagogia tradicional presente nas escolas ainda hoje, com o professor sendo visto como detentor de todo o conhecimento e as crianças como páginas em branco esperando serem preenchidas, não é um solo fértil para o diálogo. Não muito diferente de um regime totalitário, a pedagogia tradicional funciona hierarquizando conhecimentos, colocando o professor em posição “superior”, estabelecendo relações de poder e submissão, acabando por silenciar a voz dos alunos, cujos conhecimentos e questionamentos são, frequentemente, banalizados.

Para Lipman (1990, p. 60-61) a Filosofia é um pensar autocorretivo, um pensar investigando a si mesmo com um propósito de pensar melhor. E para se fazer filosofia com crianças é preciso ter uma comunidade, definida como *comunidade de investigação filosófica*. Governado por regras racionais e lógicas, esse pensar é inquisitivo e deliberativo, ou seja, é um pensar que problematiza, distingue, examina, avalia critérios e razões, deve ser sensível ao contexto, e autocorretivo. Quando um sujeito alcança um pensamento de ordem superior ele deve ser capaz de produzir juízos expressivos, utilizando criatividade, criticidade e cuidado. Mais do que isso, esse sujeito deve ser capaz de pensar por si mesmo.

A filosofia é vazia se reduzida a uma memorização de ‘quem disse o que e quando’ ou ‘como se compara um ponto de vista filosófico com o outro, como fins em si mesmos. Somente adquire significado quando as crianças começarem a manifestar a capacidade de pensar por si mesmas (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 119).

Em *Filosofia na sala de aula*, Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) estabelecem que o objetivo primordial de um programa de Filosofia para Crianças é ajuda-las a pensar por si mesmas. Ao desenvolverem as habilidades de pensamento, através do diálogo em comunidade, elas serão capazes de ultrapassar as limitações da educação tradicional, onde aprendem a apenas a reproduzir conteúdos e opiniões de outros - sejam autores, filósofos ou os próprios professores – e, passarão a questionar esses conhecimentos, avaliar alternativas, buscar falácias, refletir sobre os assuntos, elaborarem seus próprios posicionamentos e significados, e apresentarem suas próprias opiniões. Ou seja, um programa de filosofia preocupado com o desenvolvimento do pensar autônomo estará preparando os alunos para a cidadania, para se tornarem sujeitos críticos e reflexivos.

A capacidade de pensar por si mesmo e se identificar como sujeito social e considerar o outro como sujeito, também prepara esse aluno ou aluna a rejeitar

qualquer imposição, seja social, econômica, religiosa, ou qualquer outra, avaliando o porquê da mesma. Sendo assim, esse sujeito estará preparado para identificar um processo de doutrinação, preparado para avaliar e identificar pontos que concorda ou discorda de uma ideologia, ou de uma opinião, preparado para reagir racionalmente, sabendo da sua capacidade crítica e de seu papel como cidadão. Lipman (1990, p. 102) acredita que quando as crianças são treinadas a pensar criticamente, não irão permanecer ingênuas frente a esforços doutrinadores, não serão presas fáceis. Pois ao aprenderem a ouvir cuidadosamente os outros e a levarem em conta pontos de vistas e perspectivas múltiplas, desenvolverão a capacidade de se posicionar contra propostas que lhes pareçam erradas ou incompatíveis com suas filosofias de vida.

Walter Kohan, em seu texto *Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman*, afirma que “a comunidade de questionamento e investigação, como prática educativa, filosófica e social, nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman ‘leu’ algumas das propostas de Dewey sobre democracia e educação” (KOHAN, 1998, p. 113). Em Dewey, Lipman se inspira na “fé” por um ideal democrático. Esses ideais se baseiam no conceito de equidade e bem-estar. As noções de comunidade e interdependência, baseadas nesses princípios são enriquecidas pelas diferenças e pluralidades presentes nos sujeitos em sociedade. Se essa sociedade se enquadra como democrática, esses conceitos constituem características de cooperação, deliberação e pacificidade podem ser levadas para dentro da comunidade de investigação.

A mais ampla participação dos membros de uma comunidade na determinação dos interesses sociais potencializa a diversidade de estímulos e com isso enriquece a capacidade de escolha e ação de cada um, ao oferecer um repertório de alternativas qualitativa e quantitativamente superior. Um modo de vida democrático precisa do máximo de interligação entre os membros de uma comunidade. (DEWEY apud KOHAN, 1998, P. 115)

Um dos critérios estabelecidos por Lipman para definir “democracia” é o grau de reflexividade de uma comunidade e a qualidade dos juízos que produzem. Os sujeitos dessa comunidade devem ser capazes de serem autocríticos e autocorretivos. Ou seja, devem ser capazes de identificar e refletir sobre seu papel social, avaliar seus posicionamentos e julgamentos, identificando sua influência no bem-estar daquela comunidade e, caso identifiquem erros no seu comportamento e atuação como sujeitos, serem capazes da autocorreção que tenha como intenção



uma melhor convivência. Outro ponto crucial do programa de Lipman é que define que tanto a filosofia como a democracia são formas de questionamento, buscam através de práticas autocorretivas e autocríticas compreender e significar melhor as experiências que vivemos.

Nas sociedades democráticas, sustentados por artigos constitucionais, vários direitos garantem liberdade de opinião, de associação, de culto, de expressão artística, de imprensa, repudiando a censura e o cerceamento da liberdade de pensamento e de ação. Esses direitos indicam o sentido de liberdade e garantem o exercício da cidadania com suas múltiplas formas de expressão. (ARANHA; ARANHA, p. 241)

O pensamento de Lipman (1990), ainda que não explícito, está muito próximo de uma educação para os direitos humanos, uma educação para o exercício da cidadania e para o respeito à diversidade humana. Para o autor, uma aula de filosofia para crianças deve ser conduzida em um contexto cooperativo e comunitário respeitando o sistema legal e a soberania da constituição. Os temas devem ser trabalhados em comprometimento com o pluralismo, seja ele moral, religioso, de gênero, classe, etnia, ou raça e com a diversidade de crenças, sexualidades, opiniões, sem a violação dos direitos de outrem. Ao que define Lipman (1990, p. 66), “quaisquer que sejam nossos compromissos políticos ou religiosos, todos aceitamos a soberania da constituição, porque percebemos que sem isso haveria pouca saída para nossa sociedade”.

a filosofia pressupõe um compromisso com a investigação aberta, e essa investigação pode ser, ou não, bem recebida em determinados ambientes. (...) Uma região com valores convencionais muito fortes pode não ser o melhor lugar para iniciar um programa cujos defensores não possam mostrar um sólido registro do desenvolvimento acadêmico. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 76).

O desenvolvimento de pensamentos coerentes, lógicos, racionais, cuidadosos e críticos, pode ser visto erradamente como uma forma de incentivo às crianças a desenvolverem pensamentos subversivos, como sugerem movimentos liberais como o “escola sem partido”, podendo acarretar a possibilidade de dificultarem a implementação do currículo de Filosofia para Crianças nas escolas.

Filosofia com crianças na escola pública

O avanço de pensamentos conservadores na sociedade brasileira atualmente, com a exposição e campanhas que sugerem políticas públicas voltadas para o

interesse de grupos religiosos, que valorizam uma moral e valores específicos com grandes correntes de apoio à essas propostas, pode ser visto como um desafio para o trabalho de filosofia com crianças. Ainda que os documentos e leis norteadoras da educação pública brasileira permitam e incentivem a liberdade pedagógica, baseando a educação em conceitos democráticos, valorizando a pluralidade de ideias, crenças e culturas, uma investigação livre pode entrar em choque com o que os responsáveis dessas crianças esperam da educação escolar.

São ambíguas as expectativas que o povo, através do senso comum, demonstra em relação à educação pública. Enquanto espera que a educação seja capaz de capacitar o indivíduo para o mundo do trabalho, sem “doutrinar” alunos fora da moral e cultura hegemônica, espera que a educação também seja o remédio para todos os males da sociedade. Resta aos profissionais de educação se equilibrar em uma corda bamba tentando não cair nem em uma educação apenas para a formação profissional e nem em uma utópica.

Os alunos do CAIC são moradores do município de Seropédica e suas redondezas, em sua maioria de famílias de baixa renda, e demonstram, através de suas falas, realidades bem diferentes das crianças-modelo idealizadas por Lipman em suas novelas filosóficas. “Um ponto ausente na proposta de Lipman é a consideração das implicações que o fechamento ideológico em que vivem as sociedades e grupos sociais poderia suscitar em seu programa.” (SANCHEZ, 2005, p. 35).

Os estudantes do CAIC Paulo Dacorso Filho, em geral, são oriundos de famílias de baixa-renda, das quais 72% recebem apenas até 2 salários mínimos mensais. A maioria reside no município de Seropédica, cuja oferta de serviços e atividades culturais é muito baixa. 10% do alunado necessitam de atendimentos especializados e individualizados, referentes às questões de saúde física e psicológica e/ou desenvolvimento cognitivo. O IDEB de 2015 da escola foi avaliado em 5.5, representando um diferencial frente aos índices do município, apesar das dificuldades mencionadas. (SANCHEZ, 2015, p.2).

Iremos considerar, assim como Kohan (2000, p. 48), que a educação pública é local de todos e propriedade de nenhum, um espaço comum que não deve estar submetido a interesses particulares nem às leis do mercado. Espaço de luta política pela apropriação de um espaço privilegiado, da circulação de saberes, cultura e da construção da subjetividade dos indivíduos. É também espaço das classes excluídas,

e sem dúvida das que mais sofrem no processo de socialização. O projeto de oficinas de filosofia na educação básica reconhece a educação como um fator de privilégio, como demonstra o seguinte trecho retirado de um dos documentos do projeto.

Nossa intenção não é tratar a filosofia como algo inatingível, reservada apenas para pouco privilegiados, dotados de genialidade ou qualquer outra característica sobre-humana, nem tampouco banaliza-la. Também não é esgotar a pluralidade de interpretações acerca de suas definições, nem limitá-la a uma única. Mas, lidar com ela em suas múltiplas possibilidades formativas. Com isso, acreditamos oferecer uma contribuição, ainda que provisória, para aquilo que vem sendo o principal objeto de nossa preocupação: a formação humana, numa perspectiva crítica e criativa. (SANCHEZ; LOPES; RÓDEGHERI, 2015, p.2).

O que é essa perspectiva crítica? Muito se fala sobre a construção de uma educação para o desenvolvimento de cidadãos com pensamentos críticos. Devemos ter cuidados ao utilizar esse termo para que não perca seu significado e seu valor. A criticidade não é a habilidade de criticar apenas por criticar. Rocha (2004, p.27), de forma geral, define a criticidade como uma “habilidade, uma capacidade de um exercício de distanciamento, de suspensão de juízo, de mensuração de consequências, de melhor exame.”. Entendemos que um sujeito crítico é alguém capaz de avaliar algo, valora-lo e, então ser capaz de identificar o significado, e todas as partes constituintes desse algo, independente do que seja, inclusive esse algo sendo o próprio sujeito e seus próprios pensamentos. Podemos considerar a escola pública um espaço rico para a interação de sujeitos com diferentes vivências e estilos de pensar, logo, rico para o desenrolar do diálogo filosófico.

a variedade de estilos de pensar na sala de aula, em conjunto com a variedade de fundamentos, valores e experiências de vida, pode contribuir significativamente para a construção de uma comunidade de investigação. (...) Quando enfoques muito diferentes dos problemas são aceitos abertamente, diminui a competição hostil e as contribuições dos diferentes participantes são bem recebidas. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 69).

O currículo Lipmaniano parte do pressuposto de não-doutrinação, reconhecendo também a necessidade de aceitar a soberania da constituição e dos outros indivíduos como sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, reconhece que pela filosofia estar comprometida com a investigação livre e reflexiva, pode ser difícil inseri-la em realidades onde pensamentos e ideologias conservadoras sejam muito fortes. Esse sentimento de contradição nos leva a pensar: Ao trabalhar com elas de forma livre, questionadora, reflexiva e crítica, estamos agindo de forma doutrinadora?

Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Martins Aranha (2005, p.12) afirmam que a filosofia incomoda: “incomoda porque questiona o modo de ser das pessoas, das culturas, do mundo. Questiona práticas política, científica, técnica, ética, econômica e artística. Não há área que ela não se meta, não indague, não perturbe.” Nos chama atenção para aqueles que podem considerar que formas questionadoras de pensamento podem se tornar fontes de pensamentos subversivos, perigosos para a ordem hegemônica, ou até mesmo doutrinadores. Todavia, nos lembra que a subversão da ordem, orientada pelas possíveis críticas e ações geradas através do pensamento crítico e reflexivo, não é feita gratuitamente.

A maior parte dos filósofos subverteu a ordem porque, ao indagar sobre a realidade de sua época, fez surgir novas possibilidades de comportamento e de relação social. Do ponto de vista da ordem estabelecida, isto é, das instituições e da ideologia dominante, eles destruíram uma tradição. Do ponto de vista da história, eles nos fizeram ver injustiças, arbitrariedades, estratégias de dominação e de exploração. (ARANHA; ARANHA, 2005, p. 12).

Kohan (2000, p. 48) afirma que a filosofia é uma prática histórica que possui sua função social. Diferentemente de Lipman que, sempre que tem a oportunidade de lembrar, afirma a neutralidade do currículo de Filosofia para Crianças, o autor reconhece a não neutralidade da filosofia. Ele reconhece que ao não tomar partido, mesmo ao deixar o mundo como está, não subverter ordem alguma, ou questionar ideologias dominantes, ainda assim está militando pela conservação do estado das coisas. Não tomar partido, é sem dúvidas, tomar partido da ordem dominante. É importante reconhecer que o autor não está colocando na filosofia o papel de doutrinadora de uma ou outra ideologia considerada certa por um ou outro grupo social ou político, de influenciar para a transformação e subversão da ordem vigente. Mas afirmando que “o compromisso da filosofia não é um compromisso de definir os rumos das transformações; é o compromisso de gerar crítica dos modos de pensar e de agir adquiridos e não refletidos, para que as pessoas possam pensar por si mesmas”.

O autor, Claudionei Cassol (2008, p. 145), em seu texto *A missão da filosofia na escola básica*, afirma que o advento da Filosofia nos espaços de ensino pode gerar novos tempos, através da superação de concepções padrão da representação. Segue seu pensamento na p. 146 defendendo que “A filosofia tem condições de proporcionar aos estudantes a possibilidade de se conhecerem e re-conhecerem e, então,



realizarem uma auto-crítica de suas vidas, de suas existências, das suas histórias, de seus momentos, espaços e tempos.”. Esse pensamento se mostra equivalente ao que rege as ações educativas do projeto “Oficinas de filosofia na educação básica – os filósofos mirins” no CAIC. O projeto tem como pressuposto a potencialidade da filosofia auxiliar no entendimento da realidade, na capacidade de refletir sobre o mundo e nós mesmos, considerando de extrema importância a ampliação desta no contexto escolar, buscando o enriquecimento do currículo escolar e na produção de conhecimentos significativos. (SANCHEZ; LOPES; RODEGHERI, 2015, p.01). Ou seja, reconhece o poder da filosofia na educação para o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e críticos.

Principalmente por valorizar a educação pública (espaço muitas vezes negligenciado), o projeto que existe no CAIC há três anos, rejeita a elitização da filosofia atuando na construção de uma educação pública de qualidade, reflexiva e crítica. A caracterização da filosofia como uma forma de doutrinação não é compatível com uma educação que valoriza o desenvolvimento de um sujeito crítico, já que definimos que criticidade não é apenas criticar irrefletidamente algo, e sim a capacidade de pensar com autonomia, de forma responsável. Compatível também com o reconhecimento do outro como sujeito, sendo assim, trata-se de uma educação para cidadania.

Desafios e limitações encontradas

Através da exposição e análise qualitativa dos dados coletados em pesquisa de campo, buscaremos demonstrar os desafios e limitações do trabalho de oficinas realizado nessa escola pública. Foi unânime nos discursos dos entrevistados que os pontos negativos observados no projeto não se relacionam a ele diretamente. Nenhum dos pontos destacados se referem às atividades realizadas com as crianças, seus desenvolvimentos, aos seus objetivos educacionais, ou os métodos utilizados. A maioria dos apontamentos negativos que, por vezes, surgem como formas de denúncia, se referem à estrutura do ambiente escolar.

A estrutura da escola pública como sendo algo longe do que seria ideal, precária, foi algo destacado como um desafio educacional. A falta de coisas básicas, como água, luz, e até mesmo comida em uma das ocasiões, ou o calor devido à falta de

ventiladores que suprissem a necessidade dos alunos e professores, se mostraram um desafio para a execução de um bom trabalho pedagógico, afetando o desenvolvimento das atividades e das crianças.

as dificuldades variavam dia após dia, nunca eram repetidas né (...) mas a gente enfrentou problemas diariamente, assim, teve um dia, por exemplo, acabou a luz e a água, os dois ao mesmo tempo na escola e quando a gente chegou, os alunos tinham acabado de voltar do recreio. Então eles estavam extremamente estressados, por que eles não tinham conseguido usar o banheiro, não tinham conseguido comer, por que a cozinha não estava funcionando direito por que não tinha água no refeitório e eles estavam já exaustos, cansados, fazendo bagunça e exaustos. E eu lembro que o desempenho nessa oficina foi bem ruim (ex-bolsista).

Além das questões de infraestrutura, uma questão que têm feito parte da realidade da escola pública são os problemas de ordem social. Uma ex-oficineira, em uma de suas falas, nos relata o caso de uma menina em especial que, frequentemente, faltava as oficinas e aulas. Segundo seu relato, a aluna que tinha uma boa participação nas atividades de filosofia faltava para que pudesse cuidar de seu irmão mais novo em casa pois, às vezes, a mãe não tinha com quem deixar a criança. Então, uma criança de 9 ou 10 anos, tinha que faltar a escola para exercer essa função em casa. Isso na perspectiva da entrevistada afetou o desenvolvimento dessa menina nas aulas de filosofia.

É um problema que impacta na rede pública no geral né, que os problemas sociais e individuais de cada aluno eram constantemente trazidos para sala de aula e muitas vezes interferiam naquilo que eles falavam, naquilo que eles pensavam ou naquilo que eles deixavam de pensar. Por exemplo, tinha uma mocinha lá, tinha uma aluna que ela tinha vários irmãos em casa e ela quase sempre faltava e quando ela faltava, ela explicava que tinha que ficar em casa, olhando os irmãos mais novos dela e ela quando ia, tinha um ótimo desempenho em filosofia e a gente sabia que ela não era tão boa em outras disciplinas. Então, às vezes, ela tinha que faltar aula pra lidar com esses problemas de ordem mais social, se prejudicando na nossa disciplina e infelizmente era uma disciplina que ela tinha um bom desempenho. (Ex-bolsista).

Os problemas de ordem social são questões que não aparecem na teoria de Lipman, portanto, não há sugestões do autor em como lidar com essas questões. As crianças de suas novelas, crianças que surgem com o intuito de serem modelos para as crianças que têm aulas de filosofia, estão, consideravelmente, longe da realidade das crianças da escola pública brasileira. Esses desafios aparecem no dia a dia do projeto e necessitam serem trabalhados com as crianças e com o resto da comunidade escolar, até mesmo com os pais.

Considerações finais

Buscamos trazer para você, leitor, as informações necessárias para compreender a importância da filosofia para crianças na educação, neste caso, na educação básica. Ao levar Filosofia para crianças da escola pública, o referido projeto de extensão demonstra que o conhecimento não deve ter seu acesso restrito a pequenos grupos privilegiados, democratizando, assim, o acesso desta área de conhecimento às crianças do CAIC. À vista disso reconhecemos sua relevância social no desenvolvimento de sujeitos autônomos, questionadores, críticos e reflexivos, formados para compreender seu papel dentro de uma sociedade democrática.

As narrativas expostas sobre os desafios e limitações que são postos frente ao projeto demandam motivação, cuidado e sensibilidade do corpo organizacional para lidar com elas, além de investimentos materiais. Problemas como a estrutura física da escola pública e de questões sociais, às vezes atrapalham o bom desenvolvimento das oficinas e, até mesmo, das crianças. Dada a relevância do tema, este trabalho de pesquisa teve como objetivo demonstrar os desafios impostos para a implementação da filosofia com crianças na escola pública. Uma educação pública de qualidade, voltada para os ideais democráticos, valorizando o pensamento, o questionamento, a reflexão e a criatividade, tem a potencialidade de transformar a forma com que os sujeitos saem da escola, preparando-os para uma vida significativa, reconhecendo em si sua autonomia, potencial e função como sujeitos em sociedade. Há muito ainda a se considerar quando falamos sobre filosofia para/com crianças, e felizmente ao que parece, o projeto não se extinguirá tão cedo, mesmo que desafie os ideais antidemocráticos de acesso a um ensino público de qualidade.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; ARANHA, Maria Helena Martins. **Temas de filosofia**. 3 edição. São Paulo. Moderna. 2005.

CASSOL, Claudionei Vicente. A missão da filosofia na escola básica. In.: KUIAVA, Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2008. 392p.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes. 1998.

KOHAN, Walter Omar. LEAL, Bernadina. RIBEIRO, Álvaro. (orgs.) **Filosofia na escola pública**. Petrópolis. Vozes. 2000. 310p.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo. Summus. 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo. Nova Alexandria. 2001

ROCHA, Ronai Pires da. Sobre o espaço da filosofia no currículo escolar. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. (Orgs.). **Filosofia e ensino: um diálogo interdisciplinar**. Ijuí. Ed.Unijuí. 2004. 584p.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **Lipman e o ensino de uma filosofia ideal**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista. Ano III. n. 4 2005. p. 29-48.

SANCHEZ, Liliane Barreira. LOPES, Wilson Gustavo. RODEGHERI, Viviane. **Oficinas de Filosofia no Ensino Fundamental** - Um projeto de extensão universitária. Documento interno do projeto de extensão. Seropédica. UFRRJ. 2015.

SHARP, ANN M. Prólogo. In: KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes. 1998.



DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA

Lourranny Conceição

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo realizar um panorama das políticas públicas de democratização do ensino superior público no governo Lula. O cenário Brasileiro a partir da década de 2000, foi marcado por políticas públicas, ações e programas governamentais que possibilitaram uma expansão e interiorização do acesso ao ensino superior, a saber; 1) 2004: Programa Universidade para Todos (ProUni); 2) 2005: Universidade Aberta do Brasil (UAB); 3) 2007: Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); 4) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Acrescenta-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos e como pré-requisito para a política de bolsas, a adoção de ações afirmativas como as políticas de cotas sociais e étnicas, bem como a reorganização do financiamento estudantil e a aposta na criação de vagas públicas, são movimentos que instituíram novos arranjos no ensino superior. Tais programas de democratização do acesso ao ensino superior público, do governo Lula, especificamente, o REUNI e PNAES podem ser analisados a partir de avanços e limites nesse cenário brasileiro. Essas propostas são importantes para reverter o atual quadro de desigualdades educacionais já que tem ampliado o contingente de vagas no ensino superior. As ofertas de vagas oferecidas aumentaram e possibilitaram o acesso às camadas da população antes excluídas desse nível de ensino. Tal política acenou para esta demanda social. Por outro lado, se compararmos as taxas de ingressos com as taxas de concluintes, nas IES públicas, é possível constatar que as taxas de concluintes decaíram - evidenciando o problema da evasão na universidade e as políticas públicas adotadas são voltadas para sua diminuição.

Palavras-chave: Democratização. Ensino superior. Políticas Públicas.

O cenário Brasileiro a partir da década de 2000, foi marcado por políticas públicas, ações e programas governamentais que possibilitaram uma expansão e interiorização do acesso ao ensino superior, a saber; 1) 2004: Programa Universidade para Todos (ProUni); 2) 2005: Universidade Aberta do Brasil (UAB); 3) 2007: Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); 4) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Acrescenta-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos e como pré-requisito para a política de bolsas, a adoção de ações afirmativas como as políticas de cotas sociais e étnicas, bem como a reorganização do financiamento estudantil e a aposta na criação de vagas públicas, são movimentos que instituíram novos arranjos no ensino superior. (ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea P.; PEREIRA, Thiago. 2016).

O Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Faz parte de um pacote de medidas adotadas pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, que objetivava a expansão das Universidades Federais e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, em outras palavras, **ampliar o acesso e a permanência na educação superior**, criar condições de acesso e permanência de alunos nas universidades públicas. E tem como meta global;



[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007).

Segundo suas diretrizes, a ampliação da oferta de educação superior pública consiste em aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão e; ocupação de vagas ociosas. Em relação à renovação pedagógica da educação superior, o documento prevê a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo. E por último, destacamos dentre as diretrizes, o compromisso social da instituição; políticas de inclusão, programa de assistência estudantil e política de extensão universitária.

O programa tem por diretrizes previstas no Art.

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

Nessa esfera pública, a expansão aconteceu via REUNI, com aumento no contingente de instituições de educação superior, de matrículas e a ampliação da permanência dos estudantes do ensino de graduação que tem por objetivo “[...] **criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior**, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pelo decreto DECRETO Nº 7.234, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Os seus objetivos são:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.(BRASIL, 2010).

Este deve ser de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Suas ações de assistência estudantil deveriam ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As ações deverão considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e **agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, com prioridade a estudantes “oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”** (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Por meio desse conjunto de políticas públicas, sobretudo os programas REUNI e o PNAES, instituídos a partir dos anos 2000 com o objetivo voltado para a democratização do acesso e permanência nas instituições públicas com prioridade a estudantes oriundos da rede pública de educação básica e das classes populares, o governo federal “acenou para o crescimento do número de matrículas nos cursos de graduação e do acesso a segmentos sociais historicamente excluídos deste nível de ensino.” (ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea P.; PEREIRA, THIAGO I. 2016). Estando desde sua origem reservado a pouca parcela da população, visto que, em média nacional, no ano de 2009, apenas 24,31 % dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior. (PNAD, 2009)

As matrículas públicas avançaram 30,2% em 2002 com um contingente de 1.051 matrículas em 2006, o número de IES no país cresceu para 2.270, porém somente 248 eram públicas. Proporcionando também um crescimento nas IES com

um total de 3.479, porém o crescimento nas IES públicas foi de 30%, como já foi dito, 1.051 matrículas. segundo dados do INEP 2002 a 2006.

É possível constatar, que o crescimento permaneceu significativo nas IES públicas com ações voltadas à expansão de vagas e de instituições, podemos perceber que em 2011 esse crescimento teve um percentual de 27%, com 1.595.391 matrículas em cursos de graduação presencial de IES públicas, conforme o INEP 2013.

Em 2015, foram realizadas o total de 8.027.297 matrículas nas IES, das quais 1.952.147 se encontram na categoria pública, e 713.692 são matrículas presenciais de instituições das IES públicas. Verifica-se, uma discreta diminuição nos últimos anos, do total de instituições públicas, segundo dados do Censo da Educação Superior 2015, essa diminuição ocorreu na categoria municipal.

No que se refere à democratização na rede de ensino pública, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), os Indicadores Sociais de 2015, pode-se constatar que, apesar da expansão da educação superior, os maiores percentuais de estudantes na rede pública foram observados no ensino fundamental (85,3%) e no ensino médio (88,1%), enquanto somente 25,3% dos alunos de curso superior frequentavam instituições públicas. Considerando o nível superior, a Região Nordeste apresentou a maior proporção de estudantes da rede pública (31,9%); por outro lado, as menores proporções foram observadas nas Regiões Sudeste (21,1%) e Sul (23,5%).

Sobre a relação entre o nível educacional dos filhos com o nível educacional alcançado pelos pais, a síntese de indicadores sociais de vida da população brasileira (2017), apresenta dados que permitem visualizar como se distribuiu o nível educacional dos filhos para cada nível de instrução paterno, ou seja, apresenta o movimento intergeracional de origem e destino educacional. Deste modo, é possível verificar a forte relação entre o nível educacional alcançado pelos filhos com o nível educacional de seus pais. Segundo a pesquisa realizada, quanto maior o nível de instrução dos pais, maior a proporção de filhos que alcançaram o nível “superior completo”.

Com efeito, as desigualdades de acesso educacionais estão relacionados à escolarização dos pais. Enquanto apenas 4,6% dos filhos cujos pais não tinham

instrução conseguiram concluir o ensino superior, 69,6% deles concluíram esse nível de ensino, uma vez que, seus pais também possuíam ensino superior completo.

A partir desses dados, é possível prever o perfil de alunos que ocupam majoritariamente as vagas das instituições de ensino superior. Esse quadro se agrava ainda mais se pensarmos em instituições consideradas de maior prestígio, e/ou nos cursos de maior prestígio social, como Medicina, Engenharias, Direito, Odontologia, entre outros. A respeito dessas desigualdades no ensino superior, a autora Paula (2017) aponta que;

No caso brasileiro, podemos dizer que, mais do que uma reprodução das desigualdades sociais pela educação superior, os dados nos mostram que há uma hipertrofia destas desigualdades sociais, sobretudo nos cursos de alta demanda/ maior prestígio social. (PAULA, 2017.p. 206)

Segundo o levantamento de dados sobre os alunos da rede federal, divulgados na IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, iniciativa do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). É possível analisar o percentual de graduandos segundo o grau de escolaridade das mães e dos pais, por região onde se localizam as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) - 2014.

Em âmbito nacional, podemos perceber que os maiores percentuais são de graduandos cujas mães têm ensino médio 27,41%. Esse percentual se repete nas demais regiões. Na região sudeste o percentual é de 25,84%, o segundo maior percentual é de mães que têm ensino superior completo com 18,14%, seguido daqueles com mães que tem pós-graduação: 10,51%.

Se comparamos a escolaridade do pai e da mãe com a dos filhos, considerando que esses são graduandos do ensino superior das IFES, no âmbito Nacional, 65,13% dos graduandos têm mães cuja escolaridade é inferior a deles, sendo esse percentual de 68% no caso dos pais. Esse dado se aplica também em todas as regiões brasileiras, sendo os percentuais de estudantes com pais e mães com graus de escolaridade inferior à do filho.

No que se refere aos pais (pai e mãe) com maior nível de escolaridade comparado aos filhos, 28,65% informaram que a mãe tem ensino superior completo ou pós-graduação e 22,16% informaram que os pais têm ensino superior completo ou

pós-graduação. Deste modo, é possível constatar que a maior parte dos graduandos das IFES brasileiras possui pais e mães com escolaridade inferior à deles tanto no âmbito nacional quanto nas regiões.

No que se refere ao contingente de alunos ingressantes e concluintes nas IFES, segundo dados do censo da educação superior, é possível perceber que os índices de ingressantes são superiores ao de concluintes nos anos de 2005 a 2014. Em 2005 os ingressantes são de 143. 731 e concluintes 86. 011 alunos. Apesar da evolução no número de ingressantes ao longo dos anos, chegando a 2014 com 311 536, o número de concluintes permanece inferior se comparado aos ingressantes,. Dados que se repetem em todos os anos pesquisados, acenando para o problema da evasão.

O estudo realizado pelo grupo de trabalho do fórum de pró-reitoria de planejamento e administração - FORPLAD, apresenta três grandes tipos diferentes de evasão, a saber: 1)

Quando o aluno muda de curso continuando na mesma IES; 2) Quando o aluno continua no mesmo curso porém em IES diferente; ou 3) Quando o aluno resolve interromper seus estudos se evadindo do Sistema de Ensino Superior.

O estudo aponta que a evasão do terceiro tipo ocorre com maior frequência entre as IFES, o mesmo, apresenta os contingentes de evasões por cursos, sendo possível constatar que, os menores índices de evasão ocorrem em cursos como Medicina, Odontologia e Medicina Veterinária. Sendo os maiores índices de evasão em cursos vinculados às licenciaturas, como Matemática, Física e Química. É possível constatar também, que a evasão é inversamente proporcional ao nível de exigência de entrada no curso, ou seja, os cursos menos disputados, com menores notas de corte são, geralmente os que registram as maiores evasões. FORPALD, 2017. Deste modo, a respeito do acesso, permanência e evasão, podemos considerar que,

O ingresso não garante a permanência na educação superior, sobretudo dos estudantes de baixa renda e das minorias étnicas, que enfrentam dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva.(PAULA, 2017.p 311).

Segundo dados recentes apresentados no último relatório final (2016), da pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES, as IFES têm uma quantidade expressiva de estudantes (65%) que necessita de algum

tipo de apoio institucional para sua permanência e conclusão dos cursos. Corresponde a estudantes pertencentes às classes B2, C, D e E, que têm renda média familiar mensal variando de R\$ 207,00 a R\$ 1.669,00.

Quanto à Antecedentes Escolares, segundo o mesmo relatório de 2016 citado, os dados apontam um contingente de 46,2% dos estudantes das IFES que cursaram integralmente ou a maior parte o ensino médio em escolas públicas, em âmbito nacional. O menor percentual está no Nordeste com cerca de 37% e, o maior se encontra no Norte com cerca de 65% dos estudantes.

Se compararmos a distribuição percentual dos estudantes considerando o tipo de escola em que cursaram o Ensino Médio e a classificação socioeconômica dos estudantes das IFES, cerca de 57% correspondente às classes C, D, E (classe popular), cursaram integralmente em escola pública, enquanto cerca de 21% cursaram integralmente em escola particulares, é importante lembrar que, tais classes possuem uma média de renda mensal de R\$ 927,00 a R\$ 207, para esse perfil de aluno, as políticas que garantem a permanência em seus cursos de graduação são mais que necessárias, indispensáveis e urgentes, para a permanência e para conclusão dos cursos.

O aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, em outros, não são acompanhados satisfatoriamente por políticas que garantam a conclusão dos cursos de graduação. Isto faz com que muitos desses alunos adentrem as portas da educação superior e saiam antes de se formarem, ocorrendo o fenômeno da inclusão excludente. (PAULA, 2017, p.306)

Esse perfil de aluno ao adentrar no ensino superior, enfrenta uma série de dificuldades de permanência, de ordem material, pedagógica e, acadêmica - devido ao seu reduzido domínio da linguagem e postura reconhecida na e pela universidade, referente ao seu percurso na educação escolar básica em escolas públicas e percursos familiares, é possível afirmar também que tais alunos vivem uma verdadeira solidão quanto às informações a respeito das “regras do jogo” -, no que tange ao seu capital econômico, social e cultural valorizado pelas IES.

A UFF NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO

A Universidade Federal Fluminense (UFF), assim como todas as IES federais por todo o Brasil que aderiram ao programa REUNI, participaram deste processo de

expansão com ações voltadas para a interiorização do ensino superior, aumento de vagas nos cursos presenciais, ampliação e/ou abertura de cursos noturnos, combate à evasão e flexibilização dos currículos.

De acordo com o Sistema de Transparência da UFF, no ano de 2018, a universidade obteve um total de 7920 alunos ingressantes, sendo para curso presencial 5741 alunos de 6537 vagas presenciais oferecidas, contabilizando um total de 44295 alunos ativos do curso presencial na instituição. Com um número de prováveis formandos de 1073, se compararmos o número total de ingressos com o de prováveis formandos do respectivo ano, chegaremos a uma porcentagem de aproximadamente 13,5% de concluintes.

Se compararmos, os percentuais de evasão da região Sudeste com os da UFF (gráfico 4), podemos constatar que, de 2010 a 2014 a Universidade Federal Fluminense atingiu os maiores índices, em 2010 a porcentagem da região sudeste foi de 14,1%(gráfico 4), sendo a UFF 25,3%, diminuindo progressivamente ao longo dos anos, atingindo o percentual de 17,4% em 2014, igualando sua média aos índices nacionais (17%).

Podemos concluir que tais programas de democratização do acesso ao ensino superior público, do governo Lula, especificamente, o REUNI e PNAES podem ser analisados a partir de avanços e limites nesse cenário brasileiro. Essas propostas são importantes para reverter o atual quadro de desigualdades educacionais já que tem ampliado o contingente de vagas no ensino superior. As ofertas de vagas oferecidas aumentaram e possibilitaram o acesso às camadas da população antes excluídas desse nível de ensino, alunos de escolas públicas municipais e estaduais e oriundos das classes populares, - que ocupam majoritariamente as vagas das escolas públicas no ensino básico, chegando a 88,1% no ensino médio, estes não chegam ao ensino superior público, visto que, somente 25,3% dos alunos de curso superior frequentavam instituições públicas, dados de 2015-. Tal política acenou para esta demanda social. Por outro lado, se compararmos as taxas de ingressos com as taxas de concluintes, como dito anteriormente, nas IES públicas, é possível constatar que as taxas de concluintes decaíram - evidenciando o problema da evasão na universidade que, segundo Vargas, H. e Heringer, R (2017), representa um problema



mundial, e as políticas públicas adotadas são voltadas para sua diminuição, no Brasil, os principais modelos de permanência encontrados referem-se a bolsas, auxílios e ações de apoios. A partir dos dados apresentados é possível perceber também, que a Universidade Federal Fluminense repete e acompanha essa lógica da evasão em níveis alarmantes.

REFERÊNCIAS

ANDIFES/FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010, p.5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 05 de junho.2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007, p. 7**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> . Acesso em: 05 de junho. 2018.

FORPLAD. **Estudo Grupo de trabalho do Fórum de pró-reitores de planejamento e administração**. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=evasao>> Acesso em 10 de junho de 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) - Indicadores Sociais 2015**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>> Acesso em: 05 de maio. 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira:2017**. RJ.2017. Disponível em:<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>> Acesso em: 06 de junho. 2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década**. Campinas; Sorocaba, SP, jul. 2017.

VARGAS, H. HERINGER, R. (2017). **Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile**. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(72). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>

ZAGO, N. PAIXÃO, L. P, PEREIRA, THIAGO I. **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM UMA NOVA UNIVERSIDADE FEDERAL**. 2016. 292



A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM TORNO DA QUALIDADE DE ENSINO E OS CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA

Luciana Santos¹

Resumo: O presente trabalho, cujo fundo é a problemática da diversidade e das desigualdades sociais, tem origem na intenção de debater a questão do imaginário acerca da qualidade de ensino. Para tanto, buscamos contextualizar essa proposta na seara das discussões em torno das identidades/diferenças. Também trazemos, a essa argumentação, as contribuições dos conceitos de dispositivo e relações de poder para pensar motes que envolvam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as noções sobre o conhecimento validado pela escola. Tecemos essas conexões com o intuito de problematizar a narrativa da excelência escolar, principalmente no que esta toca a dimensão afetiva da aprendizagem, uma vez que pensamos a escola como um ambiente não apenas de cultivo e difusão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades. Consideramos que, apesar dos esforços de alguns movimentos importantes para a história da educação no Brasil, no sentido de democratizar o acesso à escola pública, o imaginário acerca do que seria o ensino e, portanto, o conhecimento especificamente escolar, ainda permaneceram marcados pela seleção e a elitização em torno da qualidade de ensino. A partir de um levantamento bibliográfico de cunho mais histórico em torno da questão da excelência escolar, seguimos com alguns conceitos em Foucault, para pensar por quais mecanismos essa prática discursiva corrobora com segregações e exclusões no contexto de relações de poder que configuram a formação e manutenção de um imaginário seletivo sobre o lócus escolar. Por fim, defendemos que a luta pela democratização da escola pública e, portanto, pela ressignificação da qualidade de ensino (como um debate, como algo não pacífico, como um problema), a partir da expansão dessa vivência para a população brasileira, é, sumariamente, parte do movimento popular. E é desse lugar que devemos angariar novas bandeiras de luta e novos sentidos para a escola.

Palavras-chave: Qualidade de ensino. Subjetividade. Democracia.

Introdução

Enquanto educadores, a passagem pela escola pode nos proporcionar refletir acerca da excelência escolar, sobretudo, quanto às conseqüências que esta narrativa provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado, ante a existência de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais no conjunto da própria escola, dentre os quais, a exclusão da afetividade como uma dimensão presente nos processos de aprendizagem. No contexto das demandas por democratização da educação básica, não há como não considerar as implicações que tal prerrogativa

¹ *Doutoranda em Educação - UFF/PPGE - lucinedu@gmail.com*

(qualidade de ensino) pode exercer sobre a trajetória educacional de muitos alunos, para o bem e para o mal.

Diante disto, tendo em conta a dimensão afetiva do ato de conhecer, é importante se centrar no interesse pelos efeitos negativos que a percepção sobre a desigualdade pode promover à confiança e à auto-estima, gerando mal-estar discente e prejudicando a história escolar do estudante. Principalmente aqueles que se encontram em condição de fronteira cultural, ou seja, alunos pobres em escolas de prestígio². Para tanto, tomando o sujeito em suas várias vertentes constituintes, intentamos redimensionar o *lócus* escolar, como um ambiente não apenas de produção e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de produção de subjetividades. Nesse sentido, cotejamos algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional. Contudo, se por um lado, pode-se notar os resultados negativos que as desigualdades sociais refletem nas trajetórias escolares individuais de alguns estudantes, ao produzir repetências e evasões, por outro, com Foucault, acredita-se no encontro do sujeito com possibilidades de resistência ao *status quo* e na experiência escolar como um *acontecimento*, também, de transformação de si e do mundo à volta.

Assim, para o desenho de tais relações, nos limites do trabalho aqui apresentado, faz-se necessário um caminhar pelo movimento histórico que informou uma certa noção de qualidade de ensino. Ao longo das tentativas que ganharam relevo em prol da democratização da educação básica, o imaginário em torno do ensino e, em consequência, do conhecimento propriamente escolar, ainda se mantiveram abalizados por um ideal de privilégio, o que alimentaria a elitização em torno da excelência de ensino, parâmetros que nos seguiriam nos tempos correntes. Para tanto, teceremos algumas considerações sobre a formação histórica do imaginário em torno da qualidade de ensino (tendo como pano de fundo os

²Por escolas de prestígio tomo de empréstimo o termo utilizado por Zaia Brandão (2011) para definir as instituições de alta seletividade e reconhecido desempenho, tanto por parte das famílias que as buscam para seus filhos, quanto por parte da sociedade em geral.

empreendimentos acerca da democratização da escola pública como um direito que se tentava consolidar) e seus efeitos na trajetória singular do estudante.

Algumas questões em torno das noções de identidade, relações de poder e desigualdades sociais

De acordo com Hall (2012), as identidades nacionais ainda reclamam por um uníssono, silenciando a muitos neste processo, ao assumir um tom de naturalização e, mesmo, essencialidade. Isso tem a ver com um projeto de construção sedimentado na seara de um jogo de poder e de exclusão; o movimento de deixar de fora o “outro” na tentativa de construção identitária do “eu”. Por isso, não há como não falar das relações de poder no contexto destas reflexões, uma vez que os estudos das diferenças e das desigualdades sociais buscam descortinar tais relações.

Nesse caso, a leitura de Foucault nos é cara. Este compreende o poder não como posse, mas como um conjunto de estratégias de que alguém se utiliza para ocupar determinado patamar. Louro, estudando a questão do poder em Foucault afirma,

fica extremamente problemático aceitar que um polo *tem* o poder – estavelmente – e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no *exercício do poder*, exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas (2014, p. 43, grifos da autora).

Em sua problemática, Foucault enfatiza as possibilidades de resistência ao poder, uma vez que, sem indivíduos aptos a resistir, conformar-se-iam relações de violência. Isto significaria dizer que, o poder não é exercido exclusivamente e, de modo constante, por determinados indivíduos em detrimento de tantos outros. Este se funda no interior das práticas sociais entre homens e mulheres, em que ocorrem variados e, por vezes, contraditórios movimentos (acordos, progressos, retrocessos, aquiescências, discórdias, pactos).

O que esta concepção de poder implica ao enfocarmos o contexto particular da escola, no que se refere à excelência escolar, nos coloca diante da problematização desse ideário, o que incidiria na reflexão sobre a estrutura curricular e sobre as práticas pedagógicas vigentes. Tais elucubrações nos remetem a noção de dispositivo em Foucault. Para o autor, este seria



um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Com isso, pensamos a qualidade de ensino como um dos elementos desse dispositivo que vai informar a trajetória educacional do aluno de modo extremamente contundente. Ou seja, nas dobraduras desse artigo, seguimos nos questionando até que ponto o ideal da excelência escolar não vem se impondo como um dispositivo de controle na vida escolar dos estudantes, principalmente das minorias que lutam por permanecer em escolas de elite. Ainda que, o ambiente escolar possa ser concebido como um espaço não somente de aquiescências, mas, inclusive, de oposições ao poder, a experiência de ser “outro” numa instituição de prestígio e perseguir um objetivo almejado por todos (qualidade de ensino), pode deixar marcas na dimensão afetiva da aprendizagem. Ou seja, o quanto que essa busca incessante pode produzir efeitos negativos na confiança e na auto-estima desse aluno na relação com o ato de conhecer. Diante disto, não podemos deixar de pensar em formas de alterar essa realidade, seja na criação de novos currículos que considerem e garantam a atuação das minorias, seja na contribuição que outros campos podem proporcionar a educação, segundo um viés político de discussão, quando pretendemos o embate e a desnaturalização de algumas questões na seara educativa.

A formação do imaginário em torno da qualidade de ensino

O debate sobre as teorias não-críticas da educação pode contribuir para entendermos como se estabeleceu esse ideário e porque ele ainda persiste na atualidade. Há uma mitificação sobre o que seria a excelência escolar trazida pelas perspectivas que se encontram nos contornos das teorias não-críticas, uma vez que há fortes interesses econômicos determinando o que é qualidade e a tornando algo naturalizado. Para tanto, recorremos a algumas considerações de Saviani (1999), autor que teceu uma crítica contundente a tais tendências como umas das mais marcantes bandeiras liberais na educação.

Nas demarcações do que podemos denominar como “teorias não críticas” (SAVIANI, 1999), localizam-se as perspectivas tradicional, escolanovista e tecnicista.

De acordo com o autor, essas teorias tratam a sociedade como substancialmente harmônica, tendendo ao nexos entre seus integrantes. A marginalidade seria um acontecimento fortuito, que incidiria particularmente sobre um contingente maior ou menor de indivíduos. Neste raciocínio, a educação é concebida como um mecanismo de alinhamento dessas deformidades.

Com o tempo, em contraponto a essas teorias não-críticas, surgiram as teorias críticas-reprodutivistas. Estas tomam a educação em relação a seus condicionantes objetivos, “isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1999, p. 17). Consideram não somente a ação da educação sobre a sociedade, mas também, o seu contrário, uma vez que, para estas tendências não é cabível entender a educação sem considerar a influência dos intervenientes sociais.

Diante dessa concepção crítico-reprodutivista de que a escola ainda assentia muito às desigualdades sociais, na década de oitenta, as mobilizações democráticas pelas quais passava o país no geral, influenciaram também o contexto educativo. Desejava-se que, no âmbito das mudanças políticas, a educação se deparasse com meios apropriados para se alicerçar no caminho da universalização da escola pública, incluindo a excelência de ensino à população no geral. Neste sentido, algumas tentativas foram elaboradas por gestões estaduais e municipais, porém, os encaminhamentos da transformação democrática na seara do país não equivaleram aos anseios educacionais da época. Ao contrário, uma reordenação das elites acabou por suplantar o processo de passagem, o que representou, para a escola, uma “enfraquecida democratização”. Assim, a escola pública se abriu para as classes populares, mesmo que essa abertura tenha sido lenta. Os segmentos economicamente mais favorecidos rapidamente se reorganizaram e debandaram para a rede privada, levando consigo essa qualidade. Ante ao deslocamento espacial desse imaginário, da seara pública para a particular, sem a devida revisão deste, a escola pública pareceu se contentar com a democratização de cunho mais quantitativo, ou seja, recebeu as camadas desfavorecidas, sem modificar-se para essa diversidade cultural e, conseqüentemente, sem atingir a possibilidade de repensar a qualidade de ensino (não necessariamente aquela que seguiu com as elites) e vivenciá-la juntos aos “novos” alunos.

Diante deste panorama, partimos do pressuposto de que a problemática da qualidade de ensino não é coisa pacífica. Portanto, assumir a perspectiva da desnaturalização desta tem a ver com um posicionamento no movimento de lutas populares por melhores condições educacionais.

Democratização na escola: o imaginário da qualidade de ensino e seus efeitos na trajetória singular do estudante

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2013, p. 41).

Como visto, a questão atual da democratização da escolarização formal tem mais a ver com que tipo de ensino está sendo oferecido para a população em geral, do que propriamente com a democratização do acesso à escola pública. Após longa batalha e elaborações legislativas no campo das políticas públicas, muito já se conseguiu em relação à instrução em massa. Em contraponto, pouco ainda se conquistou quanto à efetiva qualidade dos processos educativos em larga escala, a fim de não mais se produzir os significativos contingentes de analfabetismo funcional.

Diante disto, cabe um adendo acerca dos ciclos de direitos em Boto (2005). Para a autora, o direito à educação teria se estabelecido em três momentos. Primeiro, o ensino passa a ser reconhecido como um direito na medida em que o ingresso à escola pública se estende para a maioria. Numa segunda etapa, a questão da qualidade de ensino passa a compor a agenda de reivindicações, ante a tentativa de uma vivência democrática no interior da escola. Terceiro, a problemática da diversidade entra no cenário. Assim, tenta-se que esta seja assegurada na formulação de políticas e parâmetros curriculares que busquem representar grupos sociais até então alijados da educação formal, na sua forma pública, obrigatória, gratuita e laica.

Com isso, é necessário frisar que, o direito a escola é um debate político e, não apenas, técnico pedagógico. Quando falamos na democratização da escola a partir de “ciclos do direito” (BOTO, 2005), podemos vislumbrar certo alinhamento entre o acesso massivo da população, a busca pela excelência escolar e a tentativa de inversão de prioridades. Mas, consideramos que, efetivamente, ainda há muitas

questões a serem resolvidas (mesmo no âmbito do primeiro nível do ciclo de direitos). Portanto, uma das alternativas para se encarar tal empresa, no que diz respeito às práticas discursivas (FOUCAULT, 2013) e, portanto, a formação de novas consciências, primeiramente, pode ser tomar a questão da democracia como não dada (LEFORT, 1991) e, no caso da escola, a revisão acerca do imaginário da qualidade de ensino.

No que se refere à esse ideário, percebemos uma expressiva dualidade no sistema educacional brasileiro, com escolas reconhecidas como sendo de prestígio e escolas à margem dos índices de excelência (apresentando baixos resultados em algumas avaliações que ainda pesam sobre o destino de muitos alunos, como o IDEB - índice de desenvolvimento da educação básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo). Este quadro soa ainda mais preocupante quando existem muitas distinções entre instituições de ensino componentes de uma mesma cidade (por exemplo), ao mesmo tempo, a aceitação de escalas de qualidade entre elas, por parte da sociedade em geral. Diante disto, o que defendemos aqui é que esses fatores de cunho mais externo acabam por incidir no interior de cada escola, cada família e cada estudante. Ante a avaliações e escalonamentos de instituições, conformar-se-ia um ideal de excelência escolar desigual em si, pois este se formou e consolidou com base na supressão de muitos. A prerrogativa da qualidade se reforçou através da seleção, ou seja, ela não seria para todos, não caberia a todo e qualquer aluno. O exclusivismo desse ideário fez com que ele fosse destinado a poucos privilegiados, aqueles com os quais a escola consegue dialogar sem tantos problemas. Assim, a camada economicamente favorecida se viu acolhida e reconhecida nos espaços escolares de prestígio, por meio de currículos e práticas pedagógicas que diziam sobre suas próprias experiências cotidianas para então, acompanhar o estudante num mundo mais científico e racional.

Por isto, analisar a excelência nos levou, fortemente, a considerar os excluídos desse processo, tendo em conta o quanto as desigualdades escolares ainda estão afinadas com as desigualdades sociais. Na escola, ocorrem situações de fronteira, em que exclusões ainda são determinadas em seu interior, como baixo desempenho, reprovações, evasões. No decorrer das lutas pela democratização, ao invés de se



modificar e ampliar com os hibridismos culturais, a cultura especificamente escolar predominou, demarcando e afirmando divisões. De acordo com Soares e Ferreira,

com a chegada da classe popular à escola, a educação escolar postula um modo de ensinar, aprender, estudar e se comportar que separa em grupos opostos e hierarquicamente desiguais: letrados/iletrados; bem educados/mal educados; alfabetizados/analfabetos; cultos/incultos; elite/povo etc. Assim, muitos alunos e alunas tornam-se estranhos à escola e essa, por sua vez, continua a invisibilizá-los para manter seu protagonismo. Nesse embate, muitos desses sujeitos aprendem que, para sobreviver, é necessário negar suas origens e seus saberes em favor do conhecimento hegemônico (2014, p. 164).

Portanto, entre “propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2013) para os indivíduos da comunidade escolar, a narrativa da qualidade vem sendo seletiva, no sentido de sobre quem se fala, para quem fala. E a partir disso, ao mesmo tempo em que o estudante pode se sentir impulsionado a alcançá-la, moldando toda a sua trajetória educacional em prol desse fim, na medida em que ele não se vê representado em tais discursos, percebendo no contexto da própria escola os mecanismos de exclusão, pode haver, dentre outras questões, incidências na vertente afetiva da aprendizagem. Tanto o sujeito pode tomar para si a perspectiva da resiliência e continuar almejando a excelência escolar, quanto pode se deixar abater na relação com o conhecimento. Isto se torna ainda mais flagrante quando este é oriundo de classes populares e, ao vivenciar a escolaridade em escolas de elite, se encontra em condição de vilipêndio, quando percebe que tais estabelecimentos não o tem como público alvo. Portanto, nestes espaços estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de prestígio, por não se sentirem identificados com o conhecimento que ali circula e com as práticas pedagógicas que lhes são próprias. Estas são padronizadas e massificantes, fazendo com que estes alunos transitem nas brechas e permaneçam nas fronteiras escolares como “outros”, aqueles com os quais a escola não consegue lidar.

Com isso, pretendemos o enfoque nas posições de resistência e luta em relação aos modelos de referência que fomentariam certa composição de ser estudante. Tendo em vista o olhar para a vivência daqueles “outros” acerca da tentativa de permanecer numa escola que, cotidianamente, pode rejeitá-los do *status quo* da excelência, é que lembramos das considerações das teorias críticas. Para esta vertente, o que fica é o que a escola, sem se desvincular da sociedade, traz de



contributo. Ainda que determinada por fatores externos, esta não seria somente reprodução do contexto social (teorias críticas reprodutivistas). Tampouco, resguardaria tamanha independência a ponto de devolver ao âmbito social o desiderato de harmonia, sem considerar as contradições da realidade (teorias não-críticas). O ponto nevrálgico das teorias críticas tem a ver com a posição que assumem ante a luta de classes que reverbera na escola. Tendo em vista que a camada dominante não se empenha na mutação histórica da escola, uma vez que se dedica a manutenção de seu *status*, investindo em instrumentos de adaptação que escapem as mudanças, a teoria crítica emerge por meio da posição dos dominados. Portanto, na medida em que almejamos outra escola que surja da articulação com a realidade e os anseios dominados, devemos recorrer a formas de pensar a educação que concebam a escola como um meio de cooperar para a subversão da questão da marginalidade. Neste sentido, “se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 1999, p. 41).

Esse tipo de pensamento coincide com o que estamos delineando para a qualidade de ensino: que esta seja repensada e desnaturalizada quando consideramos o prisma dos excluídos. Por esse viés, acreditamos que o ponto de vista das teorias críticas pode nos ajudar a superar a conservação dos conflitos de classe tais como se apresentam e a manutenção de privilégios nas mãos de poucos escolhidos.

Considerações finais

Todo esse enredamento discursivo em torno da qualidade de ensino frente às questões aqui apresentadas (democracia, liberdade e subjetividade), não somente constitui a escola, mas contribui para informar a subjetividade dos sujeitos que transitam em seus espaços cotidianos. Dentre outras questões, as práticas discursivas colaboram para constituir imaginários e delimitar “quem está dentro e quem está fora” em relação aos privilégios escolares. É por isso que não caberia mais pensar na subjetividade como uma das proposições neutras da escola, ao contrário, se sua produção pode se dá nos limites da aceitação de padrões, ela

também pode ser uma criação transformadora e contribuir para a resistência ante aos mecanismos de poder presentes no sistema disciplinar educacional.

Portanto, tratar da qualidade de ensino como um dos elementos do dispositivo de controle que configuram a rede escolar ou, mesmo, uma atividade normativa massificante (FOUCAULT, 1975; 2000; 2002 apud ARREGUY, 2011), dentre tantas outras impostas pela escola, faz-nos conceber o quanto esse lugar pode passar ao largo das singularidades.

Neste sentido, talvez, recorrer a questões de gênese possa nos auxiliar a compreender o panorama de algumas políticas públicas educacionais, com seus reais ganhos, perdas e os rumos que devemos seguir com maior lucidez em prol de mudanças. Fundamentados por esse panorama, é que buscamos aqui defender a problematização do imaginário em torno da excelência escolar. Ressaltamos que a tentativa de caminhar na perspectiva de discursos de homogeneidade em torno da qualidade significa seguir a direção contrária em relação às lutas pelas diferenças e pelas múltiplas alternativas de vida, em que seja possível não se orientar por modelos pré-concebidos e ser qualquer estudante no contexto da escola: aquele que se pode ser, que se quer ser e que se entrega às diversas possibilidades de constituição cotidiana, na relação com o conhecimento e, num sentido mais amplo e profundo, com a produção de si.

Por fim, contrariamente ao fundamento universalizante, pautado no Bem Comum, como base de igualdade e Direitos Humanos na escola, numa sociedade marcada por uma severa divisão socioeconômica, também recordamos Saviani (1999), para quem a defesa da escola pública surgiu nos limites da concepção liberal, uma vez que a burguesia associava a luta pela educação ao desenvolvimento econômico do país. Entretanto, há limites claros nessa defesa. A luta pela democratização da escola pública hoje tem a ver com a ressignificação da qualidade de ensino (como um debate, como algo não pacífico, como um problema), que deve dialogar com a e estar a serviço da diversidade cultural, a partir da expansão dessa vivência para a população brasileira, assim sendo, esta luta é, sumariamente, parte do movimento popular. E é desse lugar que devemos angariar novas bandeiras de ação e novos sentidos para a escola.



Referências Bibliográficas:

ALVES, Claudia. Problemas da relação educação-cidadania na história brasileira. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010, p. 145-162.

ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. **Revista Aleph**: Uff /Niterói, 2011, v.1, n. 15, p. 99-106. Disponível em [<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/354/261>]. Acesso em 04/04/2017.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processo de produção das elites escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011. Disponível em [<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a15.pdf>]. Acesso em 22/06/2018.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 / Michel Foucault; tradução: Laura Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade" (entrevista com H. Becker, R. Fomet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984), Concórdia Revista internacional de filosofia. n 6. Julho-dezembro de 1984, ps. 99-116.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Mota; tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.



- _____. **Sobre a história da sexualidade.** In: _____. *Microfísica do poder.* Introdução, organização e tradução de Roberto Machado. 4. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 243 – 276.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11. ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2012, p. 103-133.
- LEFORT, Claude. **A questão da democracia.** In: *Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade.* São Paulo: Paz e Terra, 1991, p. 23-36.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SOARES, Adriana Barbosa & FERREIRA, Sandra Amaral Barros. Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência? Reflexões e desafios para a formação docente. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva e MACIEL, Carla Mendes. (orgs.). **Formação docente, pesquisa e extensão no Cap UFRJ: entre tradições e invenções.** 1. Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 159-182.



O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SOCIEDADE DE CLASSES

Márcia da Silva Freitas¹
Michelli Agra²
Valdelúcia Alves da Costa³

Resumo:

Este artigo aborda aspectos presentes numa pesquisa em andamento, realizada no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense por uma das autoras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Nosso principal objetivo é apresentar algumas inquietações acerca da trajetória educacional percorrida por indivíduos jovens e adultos com deficiência, numa abordagem que defende a luta pela garantia do direito público subjetivo à educação para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e condições, no âmbito das políticas públicas. Também visamos problematizar situações de exclusão que se constituíram historicamente e que ainda perpassam o cotidiano dos indivíduos supramencionados, suscitar reflexões acerca das manifestações de preconceito e da conseqüente segregação existente na sociedade de classes e analisar as condições sociais concretas objetivas que nos cercam, especialmente no que tange às possibilidades e aos desafios inerentes à Educação Inclusiva, cotidianamente vividos pelos partícipes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa pesquisa é desenvolvida à luz da Teoria Crítica da Sociedade, sob o viés da pesquisa social empírica que, por sua vez, é a base metodológica por nós utilizada. Em nossa revisão bibliográfica, dialogamos com o pensamento de Adorno e de seus comentadores, sobretudo Costa e Crochik.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Direito à Educação.

Este artigo apresenta inquietações acerca da educação, numa perspectiva inclusiva, de indivíduos jovens e adultos com deficiência na sociedade de classes no atual estágio civilizatório, visando suscitar discussões relativas ao enfrentamento de

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Contato: marciadsfreitas@gmail.com

² Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Contato: millissousa@yahoo.com.br

³ Professora Titular da Universidade Federal Fluminense; Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPq: 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Contato: valdelucia2001@uol.com.br

diferentes expressões da violência escolar, geralmente narradas por esses indivíduos considerando suas experiências.

Objetivamos problematizar tais questões com base nos estudos de autores oriundos da Escola de Frankfurt, principalmente com a leitura e análise da *obra Educação e Emancipação*, de Theodor W. Adorno, e de textos publicados por seus comentadores, como os de autoria dos professores José Leon Crochík e Valdelúcia Alves da Costa, uma das coautoras do presente artigo. Nesse sentido, nos embasamos na investigação social empírica enfatizando a relevância da Teoria Crítica da Sociedade.

Para problematizar o tempo presente, consideramos importante analisar o passado, sobretudo ao concordarmos com Adorno (2000, p. 9), que ao discorrer sobre a experiência formativa, nos possibilita refletir sobre “(...) a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita”. Afinal, o acontecimento ocorrido em “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. A semiformação obscurece, mas ao mesmo tempo convence”. (ADORNO, 2000, p. 21-22).

Recorrendo a Auschwitz, Adorno procura demonstrar a inviabilidade tendencial da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social. Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 2000, p. 26).

Diante deste cenário, com o qual explicitamos que a ausência de uma crítica objetiva da própria formação e, conseqüentemente, a semiformação na sociedade vigente, segundo Adorno (2000), inviabilizam tanto a elaboração da história, quanto o contato com o indivíduo considerado diferente, salientamos os desafios e as possibilidades em torno de um direito social inerente aos seres humanos,



independentemente de suas características, condições e diferenças físicas e sociais: o direito subjetivo à educação, historicamente negado a uma significativa parcela da população. Ao buscarmos suscitar reflexões acerca desse direito, apresentamos um questionamento presente na obra de Adorno (2000, p. 139): “Para onde a educação deve conduzir?”

As últimas décadas, apesar das fragilidades, foram resultantes de pressões sociais em prol da inserção dos indivíduos no mundo do trabalho e exercício constitucional da cidadania proposta. Por isso, a integração social, mesmo que subalternamente objetivando o ordenamento das massas trouxe a dimensão do direito público subjetivo à educação como em ganho histórico. Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva inclusiva, esses ganhos históricos tratam-se de um passado recente e arcabouço legal que exige pela pesquisa a identificação dos movimentos de resistência e atendimento às necessidades educacionais desses alunos.

Sob essa ótica, é imprescindível, *a priori*, pensarmos na educação de um modo geral, sem adjetivá-la, pois, se considerássemos e respeitássemos que a educação deve ser efetivamente um direito de *todos*, conforme consta no artigo 208 da nossa Constituição Federal Brasileira, de 1988, não haveria necessidade de criarmos rótulos e/ou classificações para especificar as particularidades dos indivíduos. Afinal, a própria etimologia da palavra “todos” já indicaria notoriamente o direito de toda e qualquer pessoa à educação comum, independente da habitual necessidade de utilizarmos as diversas nomenclaturas criadas ao longo do tempo para ressaltar as diferenças entre os indivíduos. De acordo com Costa e Leme (2016, p. 671):

(...) foi inserido na Constituição Federal – CF/1988, um extenso rol de direitos dos cidadãos e que, em contrapartida, representam deveres, prestações por parte do Estado cujos objetivos são, dentre outros, promover a dignidade e a igualdade de oportunidades aos seus cidadãos.

Também é importante destacar que, recentemente, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146/2015, que entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, e representou mais um avanço em prol da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Trata de questões relacionadas à acessibilidade, educação e trabalho e ao combate ao preconceito e à discriminação.

Entretanto, segundo o professor José Leon Crochik (2006, p.87), “A cultura tem sua cota de responsabilidade na formação de preconceitos, não só pelo conteúdo, mas também e, principalmente, pelas configurações psíquicas que fortalece”.

Nas atuais legislações consta o registro das seguintes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância. Perante ao duplo desafio de pesquisar sobre a trajetória de indivíduos jovens e adultos com deficiência, nos debruçamos em alguns aspectos relativos às duas primeiras modalidades mencionadas.

No que concerne à modalidade de ensino destinada à educação escolar de jovens e adultos que por inúmeros motivos não tiveram a oportunidade de estudar na idade “apropriada”, ao observarmos o caráter excludente que ela demonstra, verificamos que:

A EJA como modalidade de educação básica definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/ 96, não pode ser pensada como oferta menor, nem menos importante, mas sim como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos. (BRASIL, 2001, p. 21).

Quanto à Educação adjetivada como Especial, verificamos que ela perpassa por todos os segmentos da escolarização, prevendo o atendimento e a educação de pessoas com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares ou em ambientes especializados, sendo um dever constitucional do Estado. Já a *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* compreende a Educação Especial na escola regular, transformando-a em um espaço comum para a totalidade das pessoas, independentemente de suas condições, devendo proporcionar o direito ao ensino de boa qualidade, fornecer os apoios especializados, bem como os recursos necessários para o propício atendimento às mesmas. No entanto, Costa (2005, p. 61) salienta que:

Consequentemente a crítica à educação especial é, obrigatoriamente, crítica à educação geral e dessa não poderá estar desvinculada. Ou seja, a educação para a adaptação, imposta aos alunos com deficiência nas classes e instituições especializadas, reproduz o que é praticado com os alunos considerados normais. E nesse sentido, revela a educação geral.

Considerando o pensamento de Adorno (2000, p. 143-144):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Além disso, ao pensar a educação na perspectiva inclusiva, há que se considerar as históricas reclusões resultantes da manifestação do preconceito que, ainda na atualidade, persistem como reproduções das violências multiformemente apresentadas em sociedade. Quando na correlação entre a inclusão educacional e educação de jovens e adultos a problematização na pesquisa perpassa por constructos sociais submetidos à lógica do capital, ao consumo de receituários pedagógicos cristalizadamente organizados e à fragilidade da formação docente revelada pelas recorrentes reproduções de práticas heterônomas. Quanto a essa situação, Costa (2013, p. 245) afirma que:

Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios em sua totalidade, a pressão social continua se impondo à totalidade dos indivíduos, com ou sem deficiência, sendo que no atual estágio civilizatório a educação tem sentido unicamente se voltada à autorreflexão crítica e ao combate ao preconceito na escola e demais instâncias sociais. Nesse sentido, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, o poder para a reflexão e a autodeterminação dos indivíduos em sociedade em prol da inclusão social e a educação inclusiva

Assim, ao abordarmos aspectos inerentes à formação dos jovens e adultos com deficiência, precisamos analisar e problematizar as bases da educação geral. A esse respeito, no que tange a concepção inicial de educação, Adorno afirma:

(...) assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que



destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2000, p. 141).

Ao discorrer sobre o pensamento deste autor, Costa (2013, p. 245), além de ressaltar “As possibilidades de experiências formativas pela educação e sua relação com a inclusão”, também salienta que “Adorno, ao considerar a educação após Auschwitz, afirma que as causas que geraram a barbárie continuam existindo, enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão”.

Mediante o panorama apresentado, é válido refletir que a Educação de Jovens e Adultos surgiu como demanda social para, de certo modo, responder às iniciativas de reparo aos atrasos no prometido investimento que os estados, promotores do bem-estar-social, se comprometeram a ofertar. Assim, os marginalizados historicamente se tornaram alvo de velados objetivos das políticas públicas educacionais. Velados porque no composto das propostas estavam os trilhos formativos de mão-de-obra formatada para fácil reposição.

Costa, Leme e Guedes (2017, p. 223 e 224), ao discutirem e apresentarem aspectos relativos à formação do indivíduo mediante o aligeiramento e à superficialidade do conhecimento problematizaram o “(...) empobrecimento de viver e narrar experiências na sociedade administrada”. De acordo com as referidas autoras:

Tal fato decorre da impossibilidade de se conhecer em profundidade, ou seja, para além do aligeiramento e da superficialidade imposta pelo excesso de informação fornecida pelos meios midiáticos, contribuindo ao enfraquecimento e declínio da experiência da narrativa e, conseqüentemente obstando a formação do indivíduo. (COSTA, LEME e GUEDES, 2017, p. 223 e 224).

Entretanto, no que tange à formação dos docentes e demais profissionais que atuam com esses estudantes, percebemos o constante desafio em prol da superação de práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos baseadas em improvisos, sendo importante que a experiência docente seja reflexiva, autoral, crítica, dialógica e criativa, a fim de que os indivíduos, com deficiência ou não, sejam acolhidos e tenham seus direitos respeitados e reconhecidos, independentemente de suas formas de aprender. Em relação a essa questão, Costa (2010, p. 531) destaca que:

A formação de professores deve abranger também o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível,

adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação docente.

Já em seu texto *Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica*, Costa (2013, p. 249) contribui com nossas reflexões a esse respeito ao comentar que:

É nesse contexto que as experiências formativas se constituem como possibilidade de emancipação dos/as professores/as, tanto para o livre pensar quanto para decidir pedagogicamente sua práxis docente/pedagógica. Para tal, faz-se necessário que professores e professoras sejam partícipes de uma rede colaborativa de formação, tendo por objetivo a elaboração e produção do conhecimento na área da educação. (...). Nesse sentido, a formação assume o sentido kantiano, ou seja, se volta à elevação do nível de consciência e, conseqüentemente, à autonomia do fazer docente com possibilidades de ações político-pedagógicas dos/as professores/as que contribuem para a afirmação da educação democrática/inclusiva, contrária à segregação e à exclusão tanto na escola quanto nas demais instâncias sociais. (COSTA, 2013, p. 249).

No atual estágio civilizatório, é imprescindível que suscitemos reflexões acerca da dupla exclusão existente no decorrer da trajetória dos indivíduos jovens e adultos com deficiência, sendo urgente a “(...) produção de pesquisas que reconstruam a imagem real da EJA e superem a imagem preconceituosa ainda dominante” (Varela, 2011, p.3), que também pode ser observada nas bases da educação voltada à inclusão.

Ao pesquisarmos sobre o possível enlace entre as modalidades de ensino destinadas à formação dos indivíduos jovens e adultos com deficiência, compreendemos que há desafios e possibilidades frente à ocorrência de experiências formativas pela educação, e possivelmente destacam-se algumas questões notadamente associadas à predominante desigualdade social que nos assola.

No que concerne a essa situação, Varela (2011, p. 2) associa a existência da EJA à necessidade de reduzir a exclusão social, assim como pressupõe a instauração de um permanente sistema destinado à educação de adultos, visando “Assegurar, ao longo da vida, condições de aquisição e renovação dos conhecimentos básicos indispensáveis”. Esta autora também registra a construção desta modalidade de ensino a partir de ações amadoras e improvisadas, à revelia de políticas públicas:

[...] nota-se que o discurso da modalidade de EJA omite e exclui os alunos com deficiência de seus compromissos, de forma semelhante, a modalidade de Educação Especial o faz em relação à EJA. Logo, entende-se que a lei por si só já exclui as pessoas dessa categoria, quando não contempla esse significativo segmento social (VARELA, 2011, p. 6 apud BRUNO, 2006, p. 47).

Entre outros desafios e possibilidades a serem debatidos, ressaltamos que atualmente há uma significativa quantidade de legislação cujo objetivo visa a garantia de uma educação na perspectiva inclusiva, com destaque para a formação dos indivíduos pertencentes às minorias sociais que, apesar da existência de tal legislação, ainda se encontram à margem, em situação de exclusão e segregação. Então, além de coletivamente lutarmos para que as leis sejam cumpridas, é imprescindível problematizarmos também a existência de barreiras atitudinais presentes na sociedade de classes, entre outras, como as docentes, curriculares, arquitetônicas e pedagógicas:

Considerando a análise, até então empreendida, sobre políticas públicas de educação e formação de professores com vistas à democratização das escolas públicas e à inclusão dos alunos com deficiência, vale destacar a necessidade da identificação e superação das barreiras atitudinais, docentes, pedagógicas, curriculares e arquitetônicas que ainda permitem a segregação na escola pública. Barreiras essas que se contrapõem à educação inclusiva emanada da sociedade, isso é, uma educação democrática, política e de qualidade social. (...). Mesmo considerando os limites sociais, a formação dos professores para adaptação social e reprodução de modelos educacionais, é possível pela produção do conhecimento, a afirmação da educação inclusiva, contrária à segregação nas escolas públicas, nas quais os limites sociais não sejam negados, mas discutidos e enfrentados em prol da inclusão dos alunos com deficiência. Tomara que nossas pesquisas contribuam para que os professores sejam desafiados a viver experiências com alunos com as mais diversas e diferentes maneiras de aprender, com os quais possam se identificar na sala de aula e, assim, esses alunos não sejam mais separados uns dos outros e de si mesmos. (COSTA, 2013, p. 253).

Ao suscitarmos reflexões sobre a educação de jovens e adultos com deficiência, conjecturamos que a formação teórico-crítica é capaz de problematizar as realidades e contradições sociais por trás da tentativa de padronização de identidades e de práticas pedagógicas, massificadamente desconexas com as necessidades educacionais dos alunos. Em consonância com os estudos de Leite e Campos (2018, p. 18), ratificamos a escassez literária ao buscarmos referências específicas que

abordem o enlace entre as modalidades de ensino aqui discutidas, o que justifica a pertinência e a relevância desta pesquisa:

A temática da trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA é pouco discutida no contexto educacional brasileiro, o que justifica a necessidade de estudos, uma vez que, seguindo o movimento inclusivo, a EJA apresenta-se como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. (...) a ausência de pesquisas indica, de certa forma, a invisibilidade desse alunado, refletindo o quadro de exclusão educacional e a precariedade de políticas públicas que proporcionem o acesso e a permanência desses alunos na conclusão da Educação Básica.

Portanto, esse estudo não propõe respostas prontas de como o professor deve agir na sua práxis docente. Antes almeja-se contribuir para discussão e problematização das causas que ainda permitem a segregação e a marginalização dos estudantes com deficiência pertencentes à EJA.

Referências:

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF., 2005.

_____. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**. V.26, nº 46, p.245-260, maio/ago. 2013. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8029>

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Como esse Estuário desaguou na Escola. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10078>



COSTA, V. A.; Leme, E. S.; Guedes, M. C. A narrativa como experiência na sociedade administrada: as possibilidades na formação do indivíduo. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente - SP, v. 28. Nº 2, p. 212-226, maio/ago., 2017

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. Rio de Janeiro. Casa do Psicólogo. 2006.

_____. (org.) **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/SDH/PR, 2011.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J.A.P.P. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, nº 1, p. 17-32, jan.- mar., 2018.

VARELA, Maria da Conceição Bezerra. **EJA e Educação Especial**: Caminhos que se cruzam. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal/RN. Educação e Justiça Social, 2011.



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: COM AS LEIS EM NOSSAS MÃOS

Maria Elisabete Figueiredo de Oliveira¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a concepção de educação especial e inclusiva contidas nas políticas educacionais brasileiras. Por meio de uma abordagem bibliográfica, apresentam-se os principais marcos históricos e normativos da educação especial, refletindo sobre os princípios educacionais que regem a educação. A sociedade sempre foi composta por pessoas diferentes. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos incluídos em uma sociedade, baseada nos princípios de igualdade determinado por um segmento social desagregador que pretende, através dessa ação rotular os indivíduos, tentando impor um conceito de incapacidade associado à diferença. Nesta concepção ser diferente é ser inferior, incapaz e deve ser excluído. Destaca-se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para o desenvolvimento da cidadania. Conclui-se que a sociedade ainda está caminhando em direção à efetivação da educação inclusiva. Por meio da educação, a sociedade seleciona e exclui as pessoas a favor de modelos estabelecidos por uma ideologia burguesa que evidencia e deprecia as diferenças. Historicamente, a participação de todos os cidadãos tem influenciado na elaboração dos princípios legais que regem a educação. Mas, ainda se faz necessária uma maior integração entre o poder público e o cidadão, considerando a família e a escola.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Leis

Introdução

A educação contemporânea apresenta-se com vários entraves pedagógicos que demonstram a necessidade de uma intervenção educacional que priorize a aprendizagem democrática, onde todos tem direito a educação para tornar-se um cidadão pleno.

Ao falarmos em democracia e cidadania, estamos falando em inclusão social. A sociedade deve propor uma educação de qualidade e, desta forma, cumprir o que consta no artigo Art. 205 da Constituição Federal que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado.

Uma sociedade só cresce verdadeiramente, quando considera cada indivíduo, com as suas diferenças, suas necessidades e possibilidades. Reuven Feuerstein² (1983) destaca a importância das diferenças apresentadas pelos sujeitos como uma das riquezas a ser observada e cuidada pela humanidade:

¹ *Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).
mariaefigueiredo66@gmail.com*

² Reuven Feuerstein nasceu no dia 21 de agosto de 1921, em Botosan, na Romênia. Faleceu em abril de 2014. Psicólogo que dedicou-se à educação de adolescentes sobreviventes do Holocausto, os quais apresentavam carências cognitivas semelhantes aos indivíduos com deficiência intelectual.



Não quero mudar as diferenças entre os indivíduos. Sinceramente desejo que os indivíduos sejam diferentes. O que me incomoda é que sendo a diversidade da humanidade o seu maior sinal de riqueza, e que nos enriquecemos precisamente a partir dessas diferenças, tenham sido consideradas essas mesmas diferenças como uma desvantagem para o indivíduo e como a fonte principal de desigualdade entre as pessoas. (REUVEN FEUERSTEIN, 1983 apud PISACCO, 2006, p.19).

Através de uma abordagem bibliográfica, o presente artigo tem como objetivo analisar a concepção da educação especial e inclusiva contidas nas políticas educacionais brasileiras. Apresentam-se os principais marcos históricos e normativos da educação especial, refletindo sobre os princípios educacionais que regem a educação. Destaca-se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para o desenvolvimento da cidadania. Sendo necessária uma maior integração entre o poder público, a família e a escola na elaboração dos princípios legais que regem a educação.

I - Marcos Históricos e Normativos:

Faz-se necessária uma reflexão sobre o entendimento de educação especial, para tanto, mencionamos a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional no capítulo V

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.(BRASIL, 1996)

A Lei elucida sobre o público alvo da educação especial e a inclui enquanto modalidade da educação escolar. Portanto, ao falarmos de Educação estamos também falando de educação especial. Os conceitos se agregam pois ambos referem-se a formação do homem enquanto ser global que contribui para o desenvolvimento da sociedade. Tal concepção leva ao entendimento da educação com uma perspectiva inclusiva. Mazzotta (2011,p.222) esclarece que "A compreensão da educação especial [...] refletida nas posições governamentais federais assenta-se [...] em uma "visão estática" que dificulta, inclusive, a percepção de necessidades "educacionais" especiais como sendo aquelas pelas quais a educação deve ser responsável."

Historicamente, a sociedade sempre foi composta por pessoas diferentes. Vivemos e convivemos diariamente com essas diferenças sócio-econômico-culturais e biológicas. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos incluídos em uma sociedade, baseada nos princípios de igualdade determinado por um segmento social desagregador que pretende, através dessa ação rotular os indivíduos, tentando impor um conceito de incapacidade associado à diferença. Nesta concepção ser diferente é ser inferior, incapaz e, portanto deve ser excluído.

Beyer (2013, p.13) relata que "[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças[...].As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção." O autor esclarece que as escolas eram especiais por atender crianças que eram 'especialmente' selecionadas de acordo com os padrões burgueses.

Em relação a história da educação especial no Brasil, Mazzotta (2011) destaca dois períodos, sendo o primeiro de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares e o segundo entre 1957 a 1993 com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O período de 1854 a 1956 destaca-se com as seguintes ações:

- 12 de setembro de 1854: Através do Decreto Imperial n. 1428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

- 26 de setembro de 1857: D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Lei n. 839).

- 17 de maio de 1890: Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Magalhães assinaram o Decreto n. 408 que mudou o nome do instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovaram o regulamento.

- 24 de janeiro de 1891: Através do Decreto n. 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ex-professor de matemática e ex-diretor do instituto.

- 06 de julho de 1957: Cem anos após a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, através da Lei n. 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

- 1883: Primeiro Congresso de Instituição Pública convocado pelo Imperador em dezembro de 1882.

- 1874: Início da assistência aos deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira.

- 1935: Criada, por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais.

- Até 1950: Havia quarenta estabelecimentos de ensino regular, um federal e os demais estaduais com atendimento escolar especial a deficientes mentais. E catorze estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

A educação especial foi avançando e algumas outras instituições foram estabelecidas com o objetivo de atender as crianças e jovens considerando as suas especificidades. De acordo com Jannuzzi (2012,p.6) "A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX".

O período de 1957 a 1993 com iniciativas oficiais de âmbito nacional, destaca-se, segundo Mazzotta (2011, p.52) "[...] com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim." Destacando-se a campanha direcionada a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 3 de dezembro de 1957 através do Decreto Federal n. 42.728, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro em primeiro de agosto de 1958 através do Decreto n. 44.236. Dois anos após, no dia 31 maio de 1960, essa Campanha recebeu outra denominação, passa a designar-se Campanha Nacional de Educação de cegos (CNEC) através do Decreto n. 48.252. E a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 22 de setembro de 1960 através do Decreto n. 48.961. Essa campanha foi influenciada por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Rio de Janeiro.

Mazzotta (2011, p.69) esclarece sobre a importância da participação dos pais na efetivação de políticas públicas eficazes para a cidadania dos portadores de deficiência, relatando que "[...] Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos." O

autor também destaca a participação dos próprios portadores de deficiência que evidenciam as suas necessidades e contribuem para elaboração de Leis que alicerçam a democracia da sociedade.

[...] A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela[...] (MAZZOTTA,2011,p.70)

Alguns documentos internacionais foram estabelecidos na década de 1990 enfatizando, segundo Mantoan (2010, p.23) "a inclusão como um compromisso das escolas e das sociedades mais evoluídas." A Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorreu em Jomtien em 1990. A Declaração de Salamanca, ocorreu na cidade de Salamanca, Espanha em 1994 e, de acordo com Budel (2012, p. 68) "Esse documento recomenda que as escolas devem se ajustar às necessidades dos seus alunos, independentemente das condições físicas e sociais destes." Em 07 de julho de 1999, na cidade da Guatemala aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, a Convenção da Guatemala que firmou compromissos para garantir os direitos da pessoa com deficiência.

As políticas sociais partem dos homens e para os homens. As leis são estabelecidas a partir das necessidades apresentadas pela sociedade a fim de favorecer uma organização político social. Budel (2012, p.65) relata que "Atualmente, no sistema educacional brasileiro está vigorando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] em 07 de janeiro de 2008 [...]" Esse documento tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008)

Outro importante documento que também refere-se a educação especial na perspectiva de educação inclusiva é O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014

que estabelece metas e estratégias a serem alcançadas pelos Estados e Municípios. Em relação a Educação Inclusiva, o PNE apresenta o seguinte texto:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014)

Estabelecer leis é parte das ações na construção e organização de uma educação cidadã. As leis compõem a parte técnica do desenvolvimento da sociedade composta por seres humanos; a humanidade se desenvolve através da interação com o outro. Nessa interação ocorre a educação do homem pelo homem e o exercício do respeito mútuo. Respeitar é ter consciência da existência do outro e da sua individualidade. Através dessa consciência toda a sociedade se beneficia. Educar para incluir é respeitar a todos.

II - Educação Especial na Perspectiva de Inclusão

A Educação Especial apresenta-se através de uma perspectiva de educação inclusiva. Esse princípio educacional beneficia a todos os cidadãos, pois incluir envolve respeitar cada cidadão e a sua individualidade. Mantoan (2010, p.9) relata que "[...] Não são apenas os alunos com deficiência os excluídos da escola. Há os que estão fora porque trabalham; os que pertencem a grupos minoritários e de risco social; os que, de tanto repetir, desistem de estudar, e muitos outros casos." A

educação com uma perspectiva de inclusão, promove o exercício da democracia e o respeito ao próximo.

Gislaine Budel (2012, p.50) elucida que "Precisamos refletir muito profundamente sobre a inclusão e ir além, refletindo sobre a verdadeira integração e aceitação". A autora propõe uma conjectura acerca dos termos que envolvem a perspectiva de inclusão e esclarece que integrar é "incluir em um conjunto, incorporar, tornar íntegro, inteiro, completo, inserir, fazer-se parte integrante. Incluir-se um elemento num conjunto, formando um todo coerente; incorporar(se), integralizar-se" (Houaiss, Villari, Franco, 2001 apud, Budel, 2012, p.51)

Incluir envolve repensar as ações pedagógicas para integrar o aluno ao ambiente educacional e na sociedade. Desta forma, a educação cumpre a sua função de educar a todos, aceitando e respeitando as diferenças. As ações pedagógicas referem-se a todas as atividades ocorridas na escola e, não somente na sala de aula, portanto diz respeito a todos os envolvidos no processo educacional, seja em âmbito Federal, Estadual e Municipal, Gestão, Supervisão e Orientação até, finalmente refletir no contexto da comunidade escolar e na sala de aula.

Para incluir é necessário conhecer o outro e, para que isso ocorra, é oportuno ter consciência que cada pessoa aprende de forma diferente e em tempos diferentes. O conhecimento do próximo ocorre através da observação sem prejulgamento, acreditando nas suas possibilidades com o objetivo de criar condições produtivas de interação social. A inclusão é a porta de acesso para integração social do homem.

Considerações finais

O conceito de educação especial está atrelado ao conceito de educação, pois educar é o ato de mediar à integração do indivíduo no seu meio social. Ao considerarmos o exposto, estaremos evidenciando que a educação é para todos, todos tem direito a integrar-se a sociedade. Esse princípio está associado à concepção de educação com uma perspectiva de inclusão e efetivação da cidadania.

A segregação educacional sempre esteve presente na história da educação formal da nossa sociedade assim como no exercício da cidadania. Através da



educação, a sociedade seleciona e exclui as pessoas a favor de modelos estabelecidos por uma ideologia burguesa que evidencia e deprecia as diferenças. Porém, preocupados com as crescentes desigualdades sociais, alguns países se reuniram e, estabeleceram compromissos com a educação para a inclusão.

A sociedade ainda está caminhando em direção à efetivação da educação inclusiva. O caminho se faz através do respeito ao próximo e do diálogo. O respeito considera e enaltece as diferenças, propondo o diálogo durante a construção da educação para a cidadania. Historicamente, a participação de todos os cidadãos tem influenciado na elaboração dos princípios legais que regem a educação. Mas, ainda se faz necessária uma maior integração entre o poder público e o cidadão, considerando a família e a escola.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em 19 de maio de 2018.

BRASIL, Constituição Federal. Brasília, DF. 1988. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 06 de outubro de 2016.

BRASIL, Plano Nacional de Educação de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005. Acesso em 19 de maio de 2018.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF. portal.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em 20 de maio de 2018.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. 1 ed. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2013.

BUDEL, Gislaíne Coimbra; MEIER, Marcos. Mediação da aprendizagem na educação especial. Curitiba: InterSaberes, 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de M., A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ed. Autores Associados, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 8 ed. São Paulo, Ed. Atlas. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. 1 ed. São Paulo, Moderna, 2010.

_____. Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo, Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

PISACCO, Nelma Maria Teixeira. A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem. 2006. Dissertação (mestrado), Universidade estadual de Ponta Grossa, Paraná.



A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Michelli Agra²

Resumo: À luz do pensamento de Adorno (2011) é tão urgente impedir que a barbárie prevaleça nas relações humanas, que os objetivos educacionais deveriam ser reordenados para esta prioridade ao refletir sobre a sociedade de classes e a histórica reprodução do ato de formar para não considerar as diferenças humanas. O objetivo deste estudo é problematizar a formação docente, tencionando as possibilidades da educação inclusiva nas aulas de educação física. A educação pode possibilitar ao indivíduo o conhecimento, a autonomia e, por sua vez, a emancipação. Nesse sentido, pensar sobre a educação inclusiva no espaço educacional é antes de tudo se voltar para a educação geral, a sociedade e o processo de humanização dos indivíduos. Há que se considerar que a hierarquização social é organizada sob a égide do capital e do trabalho, sendo a competição resultante deste processo. Por isso, a questão da competitividade nas aulas de educação física também será abordada. O estudante com deficiência, ao ser incluído na escola pública, terá no seu currículo as mesmas atividades dos estudantes sem deficiência, faz-se necessário e urgente refletir sobre a formação do professor de educação física ao enfrentar esta demanda, tendo em vista que como resultados preliminares da pesquisa, afirma-se que historicamente a busca por homens 'perfeitos' fisicamente, no âmbito da educação física, exacerbava a competição, e, por conseguinte, excluía os estudantes considerados 'incapacitados'. Vale ressaltar que esta tese de doutorado em educação tem como referencial teórico-metodológico, a Teoria Crítica da Sociedade, com base nos estudos de Adorno, Crochík e Costa e encontra-se em andamento. Portanto, ao ter a educação como possibilidade de elevação do nível de consciência, mesmo levando em consideração os limites e as contradições sociais, a formação docente abre-se como possibilidade de resistência à dominação da pseudoformação.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Física. Educação Inclusiva.

Introdução

À luz do pensamento de Adorno (2011) é tão urgente impedir que a barbárie prevaleça nas relações humanas, que os objetivos educacionais deveriam ser reordenados para esta prioridade. A sociedade de classes não favorece as relações humanas solidárias, pelo contrário, valoriza a não identificação com o humano.

Se não há identificação com o humano, interessa ser melhor, mais rápido, mais inteligente, mais bonito, mais rico, ser sempre mais e melhor e é nesse ambiente hostil

¹ Tese de Doutorado em Educação em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF, sob a orientação da Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF).

² Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF; Bolsista da CAPES; Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão', coordenado pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Membro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). E-mail: millissousa@yahoo.com.br

que a competição se prolifera. É possível uma sociedade sem a competição? Não cabe aqui, a discussão de como seria a sociedade sem a competição se é que é possível, mas afirmar a necessidade de se pensar sobre a competitividade no ambiente escolar e para os fins deste estudo, nas aulas de educação física.

De acordo com o pensamento de Adorno (2011), barbárie é toda e qualquer manifestação de violência, seja ela, de dimensão física, psicológica, simbólica, ou de qualquer outra ordem que expresse atos degradantes aos seres vivos. Na sociedade de classes, a luta pela sobrevivência impõe aos homens o aniquilamento de outros. A cultura nessa sociedade cria a ilusão de que o homem é autossuficiente e que não há necessidade das relações humanas solidárias. Para que se relacionar com o outro, se a cultura me prepara para a superioridade?

A competição vivida na escola pode contribuir com o pensamento de superioridade de uns em relação aos outros. Tal como possibilita pensar que ao ser 'bem preparado' pode-se sobreviver melhor na sociedade de classes. Quando se determina na atividade uma criança em oposição à outra de maneira acrítica, pode-se esquecer do humano presente no opositor e vencê-lo é o mais importante a ser feito, independente dos meios. Contribuir para atitudes violentas sejam elas nos âmbitos físicos, verbais ou emocionais colabora para flagelação do homem pelo homem.

A intenção dessas problematizações não é afirmar que ao se retirar a competição das aulas de educação física, os estudantes estariam imunes de e às atitudes degradantes, visto que a competição pode contribuir com o processo de autoconhecimento dos estudantes, desde que seja uma prática responsável, crítica e reflexiva em todos os seus momentos, ou seja, antes, durante e depois da proposta de atividade. Quais as possibilidades de resistência à barbárie levando em consideração a formação possível do professor de educação física, que historicamente é 'formado' para disciplinar e controlar os corpos e mentes dos estudantes? Seria simples, afirmar que ao retirar a competitividade exacerbada das escolas resolver-se-ia o 'mal-estar da civilização', no entanto, essa não é a proposta de uma educação que se pretende democrática e emancipatória. Antes importa fazer uma reflexão qualificada dos desafios da educação no âmbito dos limites sociais que



impõe relações humanas altamente competitivas, sem reflexão e degradantes do bom convívio social.

O problema que se impõe para este estudo é: Por que a formação docente assume centralidade frente à possibilidade de elevação do nível de consciência do professor de educação física e dos estudantes, mesmo considerando os limites e as contradições sociais vigentes em uma sociedade sob a égide do capital?

Sendo assim, o objetivo deste estudo é problematizar a formação docente, tencionando as possibilidades da educação inclusiva nas aulas de educação física, tendo como categoria central de análise, a competição.

Desta maneira, reproduzir a competitividade na escola, com intuito de 'preparar' para a vida social é irracional e afirma a sociedade de classes. A competitividade está tão disseminada na cultura que se discute a ideia da competição ser natural ao ser humano, desconsiderando a construção social que cerca essa questão e os seus efeitos nefastos.

Vale ressaltar que esta tese de doutorado em educação tem como referencial teórico-metodológico, a Teoria Crítica da Sociedade, com base nos estudos de Adorno, Crochík e Costa e encontra-se em andamento.

Pensando a competição nas aulas de educação física

A competição assume centralidade na sociedade de classes, porque é condição *sine qua non* para a manutenção do *status quo*.

Adorno (1995a) (...) indica a existência de duas hierarquias na escola: a que classifica os piores e os melhores alunos, segundo o rendimento escolar, e uma outra, não oficial, que os classifica segundo habilidades prático-corporais, tendo a virilidade como uma de seus critérios; segundo ele, o fascismo se aliou a essa última contra a primeira das hierarquias citadas. Ora, a existência de hierarquias na escola é coerente com a sociedade que gera constantemente a ordenação entre os homens: mais rico – mais pobre; mais forte – mais fraco; mais belo – mais feio etc. O favorecimento da 'hierarquia corporal' sobre a 'hierarquia intelectual' não é algo específico da escola, mas da sociedade. (CROCHÍK, 2012, p. 214-215).

A competição pode gerar a hierarquização nas escolas dos 'melhores' em detrimento dos 'piores', além de processos de dominação prejudiciais à vida humana. No sentido que Crochík (2012) procura expor, será possível uma educação livre da hierarquização? É possível imaginar uma sociedade livre e humana?

Pensando na hierarquização social há que se considerar que esta é organizada sob a égide do capital e do trabalho e a competição se encontra nesse bojo. Na competição há um vencedor e um vencido. O vencido quer assumir o lugar do vencedor e o vencedor quer continuar sendo vencedor, nesse contexto, há o perigo. Não há mudança e nem transformação apenas uma luta para um assumir o lugar do outro e reproduzir o que sofreu. Nesse sentido, a competição vivida na escola de maneira acrítica reforça a sociedade de classes.

A competição tem assumido centralidade nas discussões da educação física, como componente curricular nas escolas. A formação do professor de educação física também é tema de reflexão, de maneira que sofre influência, sobretudo, na década de 1930 das instituições médicas e militares, segundo Castellani Filho (1988). Após críticas a esse modelo de educação física, de disciplinarização dos corpos e preparo para a guerra, tenta-se, a partir de uma perspectiva esportiva, desmilitarizar a educação física, sobretudo, nas escolas. Assim, abre-se espaço para a formação do professor de educação física ‘atleta’ e ‘treinador’. Os esportes conhecidos como pertencentes ao quarteto mágico³ (voleibol, futebol, basquetebol e handebol), muitas vezes, são utilizados de maneira meramente mecânica pelo professor de educação física. É no uso descontextualizado, mecanizado e acrítico também dos esportes, incluindo as regras, nas escolas que perpassa a crítica da competição como fim em si mesmo.

A competição ao ser analisada criticamente, nesse período, abre espaço, sobretudo em meados da década de 1980, às ‘Tendências Pedagógicas Progressistas’ e às ‘Tendências Pedagógicas Críticas’, sendo a competitividade contestada nas escolas públicas. Será que à educação física compete apenas ensinar esportes com viés competitivo? A resposta era óbvia, não. A educação física não deveria ser descontextualizada da dimensão social. Seria necessário estudar o indivíduo na complexidade do ser. Era preciso rever os pressupostos da educação física, como disciplina que promove o estudo do corpo em movimento, valorizando a

³ “Quarteto mágico” é um termo comumente utilizado pelos professores de educação física para ilustrar as aulas que se baseiam tão somente em quatro esportes: voleibol, futebol, basquetebol e handebol. Nesse sentido, tais esportes parecem ser ‘mágicos’ ao ser reproduzido nas aulas de modo acrítico e indeterminadamente para todos os segmentos de ensino.

Cultura Corporal de Movimento, ao perceber o corpo contextualizado e para além dos aspectos tão somente biológicos.

Crochík (2012) afirma que a escola ao ser uma instituição social é um espaço que deve ser tencionado, posto que se por ela reproduz-se a barbárie é por ela também que, através do conhecimento, é possível se contrapor à violência. Nesse sentido, a elevação do nível de consciência do professor abre-se como possibilidade de transformação das maneiras arcaicas de se ensinar. A elevação do nível de consciência é possível, por intermédio de uma formação não só acadêmica, mas também humana, que permita ao professor a interpretação da realidade pelo próprio pensar.

A práxis pedagógica deve ser um ato político de escolha, podendo transformar a pseudoformação em uma formação verdadeira que desloca o indivíduo da zona de conforto de apenas aceitar que pense por ele para desenvolver a própria autonomia e, por conseguinte, a emancipação que torna possível não só estar no mundo e ser influenciado, mas também influenciar, resistir, lutar e se permitir viver a experiência de enxergar para além da esfera individual e se colocar no mundo, enquanto pertencente a um grupo social, que necessita agir coletivamente em prol da humanização ainda não inaugurada.

Nesse sentido é necessário refletir sobre o posicionamento de Freire (1997, p. 150), quando afirma:

Não será exclusivamente a nossa vontade de educadores insatisfeitos com os efeitos nefastos que a competição assumiu na sociedade tecnocrática que irá extingui-la das atividades infantis. Não deveria ser função, além disso, da Educação escolar, eliminar formas culturais de manifestação que provém de fora da instituição.

Freire (1997) entende que negar a competição como componente curricular da educação física é afirmar que o esporte não deveria fazer parte do universo de conteúdo dessa disciplina. Para tal, afirma: “É a velha mania de pensar ser possível superar um problema negando-o. Negar o fator competição nos brinquedos e jogos infantis equivale, na prática, a banir o desporto dos conteúdos de educação física.” (IBIDEM, p. 150).

A preocupação de Freire (1997) em apontar a importância da competição na educação física é justificável, pois não se deve desconsiderar a dificuldade em pensar



em uma educação física ainda não vivida. De fato, a competição não deve ser negada na sociedade de classes vigente, pois ela é uma forma de adaptação no mundo, no entanto, não deveria ser o fim da educação física. Isso parece estar claro para Freire (1997, p. 152), quando afirma:

Não se deve confundir o elemento competitivo contido no espírito humano e presente em todas as civilizações com as formas nefastas que a competição adquire em certos momentos da história. Recusar-se a fortalecer, na Educação, a forma depravada com que a competição se manifesta na sociedade tecnocrática, é desejável, mas sem negar à criança o direito de exercer e ampliar sua cultura.

Nesses termos, Freire (1997, p. 153) defende a impossibilidade de desarticular aspectos competitivos das aulas de educação física e ressalta a necessidade de compreensão e de utilização da competição de maneira consciente, em suas palavras:

Professores realmente preocupados com o desenvolvimento das características humanas, ao invés de tentar eliminar o caráter competitivo dos jogos, deveriam procurar compreendê-lo e utilizá-lo para valorizar as relações. Creio ser mais educativo reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir.

Posto isto, o que Freire (1997) procura expor é que a competição dependendo do ângulo que irá ser exercido pode ser um caminho para cooperação, visto que a competição só poderá ser realizada com a presença do outro. Não há competição do indivíduo com ele mesmo. A presença do outro é necessária. Para que haja um primeiro lugar, há que existir um segundo lugar e quanto mais competidores, maior será a vitória. A competição pode ser vista como um jogo de construção com o outro ou desconstrução do que o outro produziu?

Em uma partida de futebol, esporte mundialmente conhecido, o vencedor é aquele time que consegue mais vezes 'desconstruir a jogada' do adversário, mas se na desconstrução ocorre uma falta grave sofrida pelo adversário, o que sobressai? Fazer o gol ou parar a jogada para saber o que aconteceu com o adversário que se encontra caído no chão, por exemplo?

Ao refletir sobre o que deve ser feito nesta situação, parece de fácil resposta, mas essa resposta não seria óbvia no calor da emoção do torcedor que está ávido por gritar 'o gol' e nem no ímpeto do jogador de fazer o gol. É no desenvolvimento da autonomia do pensar desse indivíduo que a educação física deveria estar agindo. O



problema que está posto nesta discussão é pensar sobre a dominação do mais forte para os considerados mais fracos, o que está estabelecido socialmente e que a competição legítima, cada vez mais, criando hierarquia e afastando uns dos outros. Ganhar a qualquer custo pode ser o discurso quando não se fortalece a elevação do nível de consciência, pois ambas são incompatíveis. Se ‘ganhar a qualquer custo’ se estabelece não há lugar para elevação do nível de consciência. A educação física, historicamente, tem se voltado para a competição tão somente, o que tem gerado o culto ao corpo e/ou a docilidade dos corpos, por quê? Segundo Agra (2015, p. 84):

[...] a competição não colabora no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, quando ao afirmar a sociedade de classes, banaliza a necessidade de se relacionar com o outro, o que, segundo Adorno (2000), não colabora com uma possível desbarbarização por intermédio da educação, visto que no processo de competição, o ser humano experimenta diferentes formas de fracassos que geram culpa, podendo transformar-se em agressão. Assim, entende-se que a colaboração, por outro lado, aponta para uma real necessidade humana de nos relacionarmos uns com os outros, independente das diferenças.

Considerando que o estudante com deficiência ao ser incluído na escola pública terá no seu currículo as mesmas atividades dos estudantes sem deficiência, inclusive as aulas de educação física, discutir a questão da competição, presente nesses momentos, como também, as diversas representações de corpo no espaço escolar fazem-se necessário e urgente, tendo em vista que historicamente, a busca por homens ‘perfeitos’ fisicamente, no âmbito da educação física, exacerbava a competição, a violência, e, por conseguinte, excluía os considerados ‘incapacitados’, devido ao preconceito em relação aos estudantes com deficiência.

Segundo Crochík (2012, p. 213), independente do estudante com deficiência, há que se pensar na violência gerada socialmente pelo homem, sobretudo, no contexto da sociedade de classes, o que reflete diretamente na escola:

A violência é preocupação social antiga e própria de uma sociedade conflitante e, mais do que isso, contraditória. Os seus membros, que pertencem a classes sociais distintas, têm interesses divergentes, o que os leva frequentemente ao confronto. Mas a violência não ocorre somente entre os membros das classes sociais existentes e, segundo Freud (1986), é inerente ao homem como expressão da pulsão de morte: há uma tendência que nos leva a querer eliminar toda tensão existente – dentro e fora de nós – que explicaria a agressividade voltada a si mesmo e aos outros; essa tensão é incrementada pelo sofrimento gerado ao homem por três fontes: 1- sentimento da fragilidade do corpo; 2- força incomensurável da natureza; e 3 - relações sociais. Kant (1992) argumenta nesse mesmo sentido; para ele, essa tensão é própria ao homem, que detém uma natural “sociabilidade insociável”: sente-se bem com os outros e, ao mesmo tempo, prazer em



dispor tudo ao seu gosto, o que provoca resistência dos demais. Marcuse (1981), ao analisar a argumentação freudiana, dirá que uma sociedade que gere menos tensão, terá menos a expressão da pulsão da morte, ou seja, a violência.

Problematizar a violência presente na escola é se voltar para os mecanismos de dominação presentes na sociedade de classes. As aulas de educação física assumem lugar central para discussão e análise da ampliação ou não das atitudes violentas nos indivíduos, no âmbito das relações humanas, sem olvidar dos limites sociais. Daí, a importância também de se pensar e problematizar a competição no espaço escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB/Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a disciplina educação física é componente obrigatório do currículo escolar, na qual a expressão por intermédio do corpo é fundamental. Segundo Darido (2003, p.1): “A inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII [...]”. Resgatando a história, Darido (2003) faz um alerta quanto à forte tendência do professor de educação física em se voltar para o desenvolvimento de capacidades físicas e o rendimento esportivo. O corpo, nesse viés, é identificado a partir tão somente do caráter biológico, desconsiderando o contexto histórico e as experiências vividas pelos estudantes.

A formação do professor de educação física e a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas

De acordo com Greguol *et al.* (2018), a inclusão de estudantes com deficiência ainda é um tema que gera dúvidas e divide opiniões de professores e gestores escolares. A insegurança dos professores em relação aos estudantes com deficiência denota a precária formação profissional e a falta de estrutura de apoio no ambiente escolar.

Segundo Costa e Leme (2016, p. 26), no que se refere às matrículas da educação básica no Brasil, ainda há um elevado número de alunos com deficiência

matriculados “(...) em classes especiais e escolas especializadas revelando a manutenção de um sistema duplo de ensino, ou seja, regular e especial.”

Sendo assim, apesar da educação inclusiva ser um direito do indivíduo e dever do Estado, respaldado por lei, ainda é um espaço de luta pela universalização e conscientização humana e social, inclusive dos professores atuantes nas escolas regulares. Costa e Leme (2016, p. 26) afirmam que “(...) com destaque, ao quantitativo de matrículas em classes especiais e escolas especializadas, vislumbra-se um longo caminho ainda a ser percorrido rumo à universalização da educação inclusiva no Brasil.”

A educação encontra-se no enfrentamento dos desafios postos à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais, considerando a história de segregação e omissão da educação geral quanto a esse segmento escolar, os denominados alunos da educação especial, ou seja, dos segregados e excluídos da escola pública.

Aos princípios burgueses interessa a formação docente aligeirada e a banalização da experiência com o outro, ao fazê-lo, a barbárie progride nas relações humanas de dominação, o que mantém o estado de aparente letargia ao curso que a história vem tomando, ou seja, de não aceitar as diferenças, gerando cada vez mais, exclusões, baseado também no sentimento de despreparo e insegurança do professor ao lidar com os estudantes com deficiência. Segundo Greguol *et al.* (2018, p. 35):

As características da deficiência dos alunos também podem ser interpretadas como fatores que gerem atitudes negativas por parte do professor. De um modo geral, quanto maior a severidade da condição, mais negativa e pessimista a percepção do professor sobre a possibilidade de inclusão do aluno nas aulas de educação física (FIORINI; MANZINI, 2015, 2016; HODGE *et al.*, 2017). Além disso, casos mais graves de deficiência intelectual e autismo (HODGE *et al.*, 2017) ou de paralisia cerebral (NA; MEANEY, 2015; HUTZLER; BARAK, 2017) tendem a ser encarados de forma mais negativa pelo professor, quer seja pela falta de materiais pedagógicos de apoio, assistência profissional ou de espaços físicos acessíveis, quer seja pelo desconhecimento da condição apresentada.

Dito isto, os estudos quanto à formação docente é de suma importância no intuito de problematizar a educação geral no contexto da sociedade administrada, por intermédio da possibilidade de uma Educação Inclusiva, pois segundo Agra (2015) a demanda material é necessária, mas não é possível garantir de que o estudante

seja incluído, no entanto, há possibilidades. Assim, mesmo que a escola tenha todo aparato didático e a estrutura arquitetônica pensada para esse estudante, se o professor não estiver disposto a enfrentar o desafio da educação inclusiva, esta não será uma realidade possível. Sem olvidar que ao revelar os desafios da educação inclusiva, ficam evidentes os desafios da educação geral, como dito anteriormente.

Conscientizar os professores sobre a barbárie da exclusão e segregação dos estudantes com deficiência da escola pública por qualquer que seja o motivo é uma necessidade. Superar a barbárie nas relações humanas para Adorno (2011, p. 119) é urgente e deve ser uma prioridade na educação:

Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuara existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

No atual estágio civilizatório ainda se perpetuar classes especiais e escolas especializadas, como nos aponta Costa e Leme (2016), é uma total regressão e violência aos indivíduos com e sem deficiência. Daí, a necessidade de fortalecer a formação do professor para o entendimento de que é necessário resistir ao horror, problematizando-o, confrontando-o e sendo crítico a essa histórica reprodução da segregação e exclusão dos estudantes com deficiência das escolas públicas e do ensino conjunto e solidário.

Adorno (2011, p. 156) enfatiza que “(...) a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”. A possibilidade de aulas de educação física inclusivas precisa ser tema de discussão na formação do professor de educação física, formação esta que se mostra frágil, fragmentada e desarticulada dos fundamentos filosóficos, políticos, sociais e psíquicos da educação. É preciso pensar as aulas de educação física para além da prática de técnicas perfeitas que se voltam mais para o corpo biológico do que para a totalidade do indivíduo, ou seja, corpo, mente e espírito de maneira indissociável. Vale ressaltar que não existe uma fórmula mágica de como devem ser as aulas de educação física para que de fato estas sejam inclusivas, a autonomia e a autoria docente no fazer pedagógico é uma luta diária e uma busca cotidiana junto com os estudantes para que a totalidade dos indivíduos sintam-se incluídos e partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Portanto, ao pensar a disciplina de educação física na escola e a relação com a educação inclusiva, desvela-se a educação geral, pois o olhar se volta para o indivíduo que se diferencia no processo de ensino-aprendizagem, independente de se ter deficiência ou não, a aprendizagem não há de ser padronizada e nem mecanizada.

É nesse contexto que surgem as críticas à competição como fim em si mesmo, no espaço escolar, e, se dá visibilidade ao fortalecimento da formação docente como possibilidade de conscientização e autonomia do professor, no que se refere à luta pela educação inclusiva que também revela os desafios da educação geral.

Referências:

- ADORNO, Theodor. (2011). **Educação e Emancipação**. 6ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.
- AGRA, Michelli. (2015). **Democratização da Educação na Escola Pública: inclusão de estudantes com deficiência visual**. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. 168 p.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- CASTELLANI FILHO, Lino. (1988). **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus.
- COSTA, Valdelúcia Alves; LEME, Erika Souza. (2016). Educação Inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. *In: Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências*. Valdelúcia Alves da Costa e Raúl Vargas Segura (orgs.). Niterói: Intertexto, 2016, p. 21-41.
- CROCHÍK, José Leon. (2012). Fatores psicológicos e sociais associados ao *Bullying*. **Psicologia Política**, 12 (24), p. 211-229.
- DARIDO, Suraya C. (2003). **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- GREGUOL, Márcia *et al.* (2018). Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n.1, p. 33-44, Jan-Mar.



EFEITOS SOCIOESPACIAIS DA RESTRIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

Suzana Campos Silva¹

Resumo: O trabalho aqui proposto busca analisar as implicações socioespaciais de políticas de governo destinadas ao setor educacional, que estiveram pautadas no atendimento de interesses econômicos neoliberais e com isso subjugarão, principalmente, as necessidades da população mais pobre. Esse tipo de análise é fundamental para promover reações contrárias ao processo que conduziu a acentuada redução da oferta de vagas nas escolas estaduais do Rio de Janeiro nos últimos anos. Muitas escolas que atendiam ao Ensino Fundamental foram municipalizadas, somado a isso houve uma ampliação significativa do número de alunos por sala de aula, com o intuito de reduzir a quantidade de turmas por unidade escolar, conduzindo assim o chamado processo de "otimização", sob o argumento de combater os espaços escolares ociosos. Esse processo teve como consequência direta e imediata o fechamento de turmas, turnos e escolas que atendiam ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na modalidade regular e, sobretudo, daquelas destinadas a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, o trabalho aqui proposto pretende, de forma mais específica, compreender os efeitos socioespaciais da reorganização da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Efeitos Socioespaciais. Direito à Educação. Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

No Brasil, as últimas décadas foram palco de um tardio processo de universalização do Ensino Fundamental, atrelado a atuação de instituições financeiras internacionais, que passaram a financiar e exigir o cumprimento de metas, segundo as quais seriam criadas melhorias educacionais significativas para que o país pudesse promover a qualificação profissional necessária para atender as demandas produtivas neoliberais.

Ao longo desse processo, diferentes práticas espaciais, ações que têm por base o binômio localização-distribuição (MOREIRA, 2001, p. 1), acentuaram o papel das escolas públicas enquanto instrumentos de enraizamento territorial, reafirmando-as como "espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos" (GIROTTI, 2016, p. 1123).

Instrumentalizar a população mais pobre por meio do acesso à escola, fez com que essa se tornasse arena de reações contrárias às dominações impostas pela elite,

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Professora de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: suzanarb2003@yahoo.com.br

embora o padrão homogeneizador imposto pela cultura dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1975 apud SILVA, 2007, p. 34), ainda faça com que a escola continue sendo excludente para a maioria que nela está.

A efetivação de políticas educacionais, que são mais estatais ou governamentais do que públicas (DAVIES, 2015, p. 31), já que atendem a interesses muitas vezes distantes das necessidades da população, promoveram a necessária universalização do Ensino Fundamental, mas para isso houve forte atuação e controle por parte do capital financeiro internacional.

Na contramão da ampliação da oferta do Ensino Fundamental, ocorreu em grande parte do país o processo de municipalização dessa etapa de ensino. No estado do Rio de Janeiro, objeto empírico da análise aqui proposta, esse processo já estava previsto desde 1987, quando foi criado pela Resolução de nº 1411, o Programa Estadual de Municipalização do Ensino Fundamental - PROMURJ. Tal programa ganhou grande impulso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996.

A partir de então, foram implementadas políticas de governo que promoveram acentuada redução da oferta de vagas no Ensino Fundamental nas escolas estaduais. Isso porque estados e municípios de todo o país interpretaram que a partir dessa lei, o Ensino Fundamental passaria a ser de responsabilidade das redes municipais e o Ensino Médio, das redes estaduais (DAVIES, 2015). Com isso, grande parte das escolas estaduais que atendiam ao Ensino Fundamental no Rio de Janeiro foram municipalizadas e a rede estadual reduziu drasticamente o número de matrículas.

Em complementação a esse processo, foram desenvolvidas outras políticas educacionais, sobretudo a partir dos governos peemedebistas de Sérgio Cabral Filho (2007 a 2014) e Luiz Fernando Pezão (2014 a 2018), com o intuito de alinhar o sistema educacional do Rio de Janeiro às demandas nacionais atreladas à índices e avaliações externas.

Dentro do conjunto de medidas que foram acentuadas nos últimos anos, destaca-se a "otimização" de turmas, que embora carregue uma nomenclatura que suscite a ideia de algo positivo, não tornou as escolas e o processo educacional ótimos.

Sob o argumento de combater os espaços escolares ociosos, essa política fez com que as escolas da rede estadual ampliassem a quantidade de alunos por sala de aula, tornando as turmas superlotadas, o que evidentemente prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo também teve como consequências diretas e imediatas o fechamento de turmas, turnos e escolas, principalmente daquelas destinadas a Educação de Jovens e Adultos, mas também turmas de Ensino Médio regular, que segundo a lógica conduzida pelas diferentes esferas de governo deveria ser prioritariamente atendida pela rede estadual.

Efeitos socioespaciais do fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro

Um marco importante para compor de forma mais sistematizada as ações do governo destinadas ao processo de otimização e consequente fechamento de escolas, foi a atuação, a partir de outubro de 2010, do economista e financista Wilson Risolia Rodrigues como secretário estadual de educação.

No comando da pasta, o então secretário colocou em prática o Plano de Metas, com estratégias para os próximos 12 anos pautadas em resultados. Em sequência a essa gestão, a secretaria foi assumida pelo subsecretário Antonio José Vieira de Paiva Neto, que esteve no comando da secretaria entre dezembro de 2014 e maio de 2016, quando a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ) foi assumida pelo engenheiro Wagner Granja Victer, em meio a uma greve de professores que durou cinco meses e a ocupação de dezenas de escolas por estudantes que reivindicavam, dentre outras coisas, melhorias na infraestrutura das escolas e gestão democrática. A tabela 1 expõe a redução de escolas e matrículas a partir de 2010.

Tabela 1: Número de escolas e matrículas na rede estadual por segmento de ensino

ANO	ESCOLAS SEEDUC	MAT. E. FUND. II	MAT. E. MÉDIO
2010	1.470	331.684	475.418
2011	1.448	316.018	459.405
2012	1.355	281.041	431.561



2013	1.311	258.270	429.014
2014	1.290	232.537	431.172
2015	1.285	200.526	419.848
2016	1.274	187.930	430.863
2017	1.251	164.796	415.634

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações disponíveis na página da SEEDUC. <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>>. Acesso em: 03 out. 2018.

A redução do número de escolas já vinha ocorrendo há muito tempo com a acentuação do processo de municipalização do Ensino Fundamental, mas esse foi bastante aumentado com os governos de Sérgio Cabral Filho. A tabela acima destaca o período entre 2010 e 2017, quando a SEEDUC esteve sob o comando dos secretários citados. O maior decréscimo ocorreu justamente após o primeiro ano de gestão de Wilson Risolia, entre 2011 e 2012, quando foram fechadas 93 escolas.

Em 2016, o secretário Wagner Granja Victor, que assumiu a pasta sob forte pressão de professores e estudantes, acatou o pedido para eleições nas escolas, mas aproveitou o momento de desmobilização pós-greve para acentuar o projeto de "otimização" iniciado pela gestão de Wilson Risolia.

Todo o ano de 2017 e o início de 2018 foram marcados pela redução de centenas de turmas e muitos turnos. O fechamento de unidades escolares nesse período foi um pouco menor, porque boa parte das unidades consideradas dispensáveis já tinham deixado de existir.

Esses atos do novo secretário trouxeram como principais consequências o acentuado número de alunos em busca de matrículas, muitas vezes sem sucesso, e muitos professores e outros profissionais que atuam nas escolas sem postos de trabalho.

São evidenciadas profundas mudanças socioespaciais, tanto na relação estabelecida entre os alunos e suas respectivas escolas, quanto no que se refere aos professores que precisaram se deslocar para outro local de trabalho. Esses muitas vezes passaram a dividir a carga horária por duas ou mais escolas, até mesmo em

diferentes municípios, ministrando aulas de disciplinas distintas daquelas de sua formação ou atuando em função que não a de professor.

Construiu-se um cenário catastrófico de alunos sem escolas e escolas sem professores, já que o deslocamento dos professores para diferentes escolas também fez com que muitas turmas ficassem sem professores e muitos professores ficassem sem turmas para atuarem.

Esse tipo de política de governo produz outra ordem socioespacial da escola pública que atende à interesses muito além do discurso da busca por certa “qualidade educacional” (GIROTTTO, 2016, p. 1123). A escola então, assume um viés improdutivo, que serve para manter a própria produtividade do sistema capitalista, ao manter o domínio das classes dominantes e a desqualificação do conhecimento para os mais pobres (FRIGOTTO, 2010) e mais, está sendo negado o próprio direito à escola e à produção social do espaço.

É função da Geografia contribuir para o debate sobre a dimensão socioespacial dos problemas públicos e os arranjos espaciais que resultam de tais decisões e ações. O estudo da dimensão espacial dos fenômenos, seja ele por meio da ampliação ou da restrição da oferta, como é o caso das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, contribui para a promoção da "inclusão, justiça socioespacial e a organização da vida cotidiana" (RODRIGUES, 2014, pp. 153-154).

O intuito da pesquisa aqui exposta é compreender o movimento contraditório de constituição de políticas públicas voltadas para a restrição da oferta do ensino público estadual e o aprofundamento das desigualdades socioespaciais, dada a grande importância de estudos direcionados a compreensão da relação entre a escola pública e seu entorno. O entendimento da dimensão espacial da escola, portanto, possibilita o desenvolvimento de ações em prol do direito à educação, mas também a toda infraestrutura e condições necessárias para que seja realizada a cidadania plena, o que também permite a luta pelo direito à cidade.

Considerando que o atendimento escolar é um dos poucos serviços públicos que chegam a determinados pontos do território nacional (ALGEBAILLE, 2009 apud GIROTTTO, 2016, p. 1126), o projeto de governo desenvolvido no Rio de Janeiro e em grande parte do país, associado a restrição desse atendimento, pode revelar a

tentativa de impedir a formação de cidadãos conscientes de seu papel na transformação socioespacial em prol da sociedade como um todo.

Esse projeto, em âmbito nacional, fica evidente, por exemplo, com a proposta de Reforma do Ensino Médio aprovado em 2017, que propõe uma aproximação cada vez maior da formação escolar com o mundo do trabalho e da produção, mas deixa de lado os contextos socioespaciais em que cada escola está inserida.

Compreender a redução da oferta escolar e também a retomada da formação liberal tecnicista na atual conjuntura brasileira, por meio de um estudo com viés geográfico, pode contribuir para a aproximação da Geografia com a realidade cotidiana, fazendo com que as reflexões acadêmicas sejam convertidas em ações direcionadas à sociedade.

Trata-se "de reconhecer a condição espacial como variável indispensável na construção, implementação e análise de políticas educacionais em diferentes escalas" (GIROTTO, 2016, p. 1128). O "espaço tornou-se instrumental, lugar e meio onde se desenvolvem estratégias", deixou de ser neutro e por isso nada tem de inocente e inofensivo, tem sido instrumentalizado para vários fins, inclusive tem sido subordinado ao poder².

O poder, no entanto, não está unicamente nas mãos do Estado como outrora denunciava Yves Lacoste (1988), está na instrumentalização das análises espaciais para promover a conscientização da população em prol da compreensão das ações de governo destinadas ao seu controle.

Para compreender as implicações socioespaciais resultantes das políticas de governo aplicadas no Rio de Janeiro, que restringem a oferta do ensino público estadual, é necessário fazer uso das ferramentas conceituais que colocam o espaço como dimensão principal da pesquisa socioespacial, porque é inegável seu papel na formação da sociedade, enquanto objeto social de grande domínio (SANTOS, 2004, p. 172).

Segundo Doreen Massey (2008), Walter Mignolo (2008) e Homi Bhabha (1998) os processos e os conceitos são algo complementares e indissociáveis.

² Ideias retiradas do prefácio escrito por Sérgio Martins em 2008 para a tradução brasileira da obra "Espaço e Política" de Henri Lefebvre.

Desse modo, é fundamental o uso de ferramentas conceituais que colocam o espaço como principal categoria de análise socioespacial, para compreensão do objeto de análise aqui proposto.

Como as contradições do espaço advêm do conteúdo prático e social, sobretudo do conteúdo capitalista, é importante observar tais contradições para dar conta da análise das políticas públicas aplicadas ao território e suas implicações socioespaciais.

Instrumentalizar as análises espaciais deve ser o ponto de partida para que sejam permitidas reações contrárias às políticas de governo, pautadas no atendimento de interesses econômicos neoliberais que subjagam as necessidades da população, sobretudo dos mais pobres. Para tal instrumentalização cabe desenvolver um arcabouço teórico capaz de dar conta da compreensão das práticas espaciais que dão à sociedade o caráter geográfico da configuração do espaço de que fala Ruy Moreira (2001, p. 1).

Ao propor uma pesquisa empírica em torno da análise socioespacial, busca-se a dialética de determinação, que ao mesmo tempo faz da sociedade o seu espaço e faz do espaço a sua sociedade" (SANTOS, 1978 apud MOREIRA, 2001, p. 1). Entendendo que as escolas são espaços sociais e constroem novos espaços na interação com as práticas espaciais das comunidades em que estão inseridas.

É importante buscar a compreensão contra-hegemônica das discussões sobre o espaço por meio da vivência e experiência de grupos menos favorecidos, porque as formas de representação do espaço são também instrumentos de dominação de certos grupos (MASSEY, 2008, p. 57), sobretudo do Estado e das classes dominantes.

Para analisar políticas de governo destinadas à redução da oferta de escolas públicas é importante perceber que esse processo se apresenta como "uma cortina de fumaça", pois oculta a profunda dimensão espacial das políticas, que deixam de ser públicas (DAVIES, 2015, p. 31), ao acentuarem a desigualdade territorial quanto ao acesso, a permanência e a qualidade da educação pública no Brasil. Nesse sentido, para Eduardo Giroto (2016, p. 1137):

o espaço precisa ser pensado e realizado enquanto lócus da possibilidade, da abertura, do diálogo e do conflito. Uma nova política espacial requer outra



espacialidade da política, outra configuração das relações sociais, uma redefinição dos homens e mulheres, não mais como abstrações, mas enquanto seres sociais nascidos a partir da ação. Pensar a escola pública nessa nova política da espacialidade passa, necessariamente, por pensar a construção do espaço público e do bem comum.

A escola e o espaço escolar em um sentido mais amplo precisam ser apropriados pela população com intuito de promover a vivência e a experiência de que fala Doreen Massey (2008), para que os governos percebam que todas as políticas destinadas a esses espaços devem ser feitas de acordo com os interesses dos homens e mulheres, que fazem parte da construção da sua espacialidade, que não é homogênea como pressupõem as políticas de governo empregadas, mas diferencial, com vozes de distintos sujeitos (GIROTTTO, 2016, p. 1135).

Essas vozes manifestaram-se, por exemplo, por meio da ocupação de escolas por estudantes em São Paulo no ano de 2015, espalhando-se por todo o país, atingindo dezenas de escolas no estado do Rio de Janeiro no início de 2016.

Os estudantes, ao se apropriarem das escolas, ocupando-as em suas diferentes dimensões, tornaram-se também responsáveis por elas e capazes de definir a sua própria organização, produzindo uma outra espacialidade da educação pública.

O que esses jovens estavam afirmando, no entanto, não era mais apenas o direito ao acesso à educação pública, exigiam "o direito de participarem da construção da escola, de pensarem suas práticas, princípios, metodologias e ações", o direito de potencializar na escola as práticas espaciais. Durante esse processo, "os muros que separavam a vida da escola foram rompidos" e aqueles locais, antes dominados "quase que totalmente pela burocracia apática, pelo discurso dos números e prazos, foi preenchido pela vida dos sujeitos, suas histórias, seus sonhos, seus desejos" (GIROTTTO, 2016, p. 1139).

Esse direito de participar da construção da escola, estende-se ao próprio direito à cidade "que não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente", de formá-la mais de acordo com as necessidades coletivas, já que se o "mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito" (HARVEY, 2009, p. 4).

A ideia de reconstrução, no entanto, tem sido dificultada nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, mesmo após "sujeitos ganharem vida" com as ocupações de 2016 e a promoção de eleições para escolha da equipe diretiva. Isso porque a reestruturação da rede de ensino tem promovido a exclusão de muitos do contexto escolar no qual estavam inseridos e também uma reorganização da espacialidade da oferta de escolas.

A organização espacial das escolas que nas últimas décadas esteve centrada em políticas com o objetivo de favorecer as localizações urbanas em detrimento das escolas situadas no espaço rural (CORDEIRO, 2015, p. 156), mudou significativamente.

Com as políticas educacionais do Rio de Janeiro colocadas em prática a partir de 2011, nem mesmo as escolas situadas em espaços urbanos deixaram de ser afetadas pelo processo de municipalização, de fechamento de turmas, turnos e de prédios escolares. Passou a haver a criação de escolas-núcleo - estratégia antes utilizada para atender aos alunos das escolas rurais fechadas - que emprega-se para agregar em poucos prédios escolares urbanos o maior número possível de alunos, facilitando o fechamento de turmas, turnos e escolas menores do entorno.

O papel da escola nesse contexto, confunde-se com o papel do próprio espaço sobre a existência e organização das sociedades. A escola que deixa de existir não mais faz parte da vida dos sujeitos que ali desenvolviam suas práticas espaciais, esses agora precisam construir uma nova espacialidade, uma espacialidade diferencial.

A compreensão dessa nova espacialidade se dará por meio de um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais (LACOSTE, 1988) com o intuito de promover ação e reflexão simultaneamente.

Os debates a respeito da espacialidade das relações sociais ocorrem com frequência nas ciências sociais e são bem calorosos. No entanto, esses "seguem frequentemente seu curso sem produzir grande impacto sobre as pesquisas empíricas em torno da questão espacial" – especialmente quando parecem ser excessivamente abstratos ou ficam presos a um único conceito.

Por isso, muitas vezes os trabalhos que tratam de análises espaciais têm cometido o erro de estarem mais preocupados com o refinamento e a aplicação de ferramentas conceituais, "em vez de explorar as relações mutuamente constitutivas entre essas categorias e seus respectivos objetos empíricos" (JESSOP; BRENNER; JONES, 2017, pp. 108-109).

As armadilhas, contudo não param por aí, é comum a fusão de uma parte (território, lugar, escala etc.) com a totalidade da organização socioespacial. Isso pode ter relação com a imprecisão conceitual, a utilização de um foco de análise excessivamente limitado ou "à abrangência de um (quase) reducionismo ontológico insustentável" (JESSOP; BRENNER; JONES, 2017, p. 109).

Focar em uma só dimensão pode ser justificado como um ponto de partida simples para uma investigação mais complexa, mas tal enfoque exige uma atenção reflexiva para combinar diferentes dimensões da análise socioespacial com outras características do objeto de pesquisa em questão. Na verdade, à medida que o pesquisador se move cada vez mais em direção a uma "descrição densa" e/ou tenta dar explicações espacialmente orientadas para fenômenos mais concretos – e complexos –, as análises devem envolver articulações dinâmicas (JESSOP; BRENNER; JONES, 2017, p. 110).

Essas articulações mais dinâmicas de que tratam os autores são, por exemplo, o entendimento de que para fazer uma análise socioespacial da redução da oferta de escolas no Rio de Janeiro é necessário compreender as práticas espaciais e o enraizamento territorial dos alunos e professores, ou seja, a relação entre os conceitos e os objetos empíricos. Na verdade a própria existência espacial deve ser pensada de forma não tradicional, por meio de uma articulação entre vivência e compreensão do espaço (BHABHA, 1998, p. 312).

Para Walter Mignolo (2004, p. 668) essa articulação entre vivência e compreensão do espaço deve estar pautada em novas formas de olhar o mundo ao explorar a "diversidade epistêmica" relativamente à racionalização de outras formas de conhecimento que devem sair do passado, da "colonialidade", embora esta forma de "pensar" ainda esteja bem viva através do totalitarismo científico, ainda preso ao rigor conceitual e distante de articulações dinâmicas entre categorias e objetos empíricos de análise.

Para a construção de uma pesquisa capaz de articular a análise socioespacial com a restrição da oferta de escolas no Rio de Janeiro, portanto, é necessário lançar

mão de perspectivas teóricas que instrumentalizem a observação crítica do processo e a articulação entre teoria e empiria.

Considerações Finais

A compreensão dos impactos socioespaciais da redução da oferta escolar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, objetivo central da pesquisa aqui exposta, permite o desenvolvimento de ações em prol do direito à educação, o que envolve a infraestrutura e a qualidade do ensino ofertado para toda a população.

A comprovação de que muitos estudantes da rede estadual têm enfrentado dificuldades, seja pelo acesso ou permanência, de fazer uso dos recursos disponibilizados pela escola para que tomem posse da consciência necessária para o reconhecimento de seu papel no mundo, reforça a ideia de que é de extrema importância desenvolver pesquisas preocupadas com a educação básica, em especial com a restrição da oferta de vagas.

Essa restrição também afeta os professores e outros funcionários das unidades de ensino que têm suas atividades profissionais infringidas quando são deslocados para outros postos de trabalho, diante do processo de "otimização" de turmas ou mesmo fechamento de escolas.

Assim, as práticas espaciais desses sujeitos, estudantes e profissionais da educação, passam a estarem atreladas a uma nova espacialidade, que poucas vezes permite práticas espaciais pautadas na ação e reflexão.

Lidar com essas certezas, embora exponha de forma clara as fragilidades e fracassos da educação pública básica, serve como instrumento de denúncia para que a população tome ciência das políticas de governo praticadas pela SEEDUC e para que seja construída uma agenda de lutas pautadas no direito à escola, enquanto local que contribui para o enraizamento territorial e a prática socioespacial dos alunos, assim como o próprio direito à cidade.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CORDEIRO, T. G. B. F. A nucleação de escolas rurais e a concentração da oferta escolar na cidade: notas para um debate. In: Marcia Soares de Alvarenga; Maria



Tereza Goudard Tavares. (Org.). *Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, p. 155-172, 2015.

DAVIES, Nicholas. A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada? In: Marcia Soares de Alvarenga; Maria Tereza Goudard Tavares. (Org.). *Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9ª edição. São Paulo: Editora Cortez, v. 1. 263p. 2010.

GIROTTO, E.D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educação e Sociedade*, v. 37, p. 1121-1141, Campinas, 2016.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, Nº 26, 2009.

JESSOP, B.; BRENNER, N.; JONES, M. Teorizando as relações socioespaciais. Niterói, Universidade Federal Fluminense. *GEOgraphia*, vol19, n.41, set./dez, 2017.

LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 3ª edição, Campinas: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, Henry. *Espaço e política*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Ed. Da UFMG, 2008.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: Uma nova Política da Espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica*. In: Santos, Boaventura de Souza (org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, pp. 667-710, 2004,

MOREIRA, Ruy. As categorias espaciais da construção geográfica da sociedade. *GEOgraphia* (UFF), Rio de Janeiro- Niterói, v. 3, n.5, p. 15-42, 2001.

RODRIGUES, J. N. Políticas públicas e geografia: retomada de um debate. *GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-164, 2014.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: EDUSP; 6ª edição, pág. 143 a 219. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA: ENTRE A CASA E A ESCOLA – O CASO DE JUIZ DE FORA (MG)

*Janaina Sara Lawall¹
Beatriz de Basto Teixeira²
Letícia Maria Zambrano³*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa de doutorado que investiga se e como o Programa Minha Casa Minha Vida tem impactado o processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens. Os dados apresentados neste texto resultam de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores e vice-diretores de escolas públicas que atendem moradores dos quatro residenciais que compuseram a amostra da pesquisa relacionada ao “Escritório Escola Itinerante da UFJF - PROEXT 2016 MEC/SESu”. As entrevistas visavam conhecer a relação da escola com seu público, considerando especialmente o acesso e a permanência nas instituições de ensino por parte dos estudantes. Os dados revelam que, para além do local de implantação dos residenciais e da localização das escolas em relação a eles, quando há a tentativa de satisfação do direito à moradia, há dinâmicas urbanas e sociais que atuam para a negação de outros direitos, inclusive do direito à educação. Inicialmente defendíamos a hipótese de que a distância das habitações em relação aos equipamentos sociais estaria dificultando e/ou impedindo o acesso à escola. No entanto, ao longo das entrevistas identificamos que não só a distância dificulta e/ou impede este acesso, mas outras dinâmicas sociais/urbanas atuam sobre o atendimento desse direito. Os resultados parciais da pesquisa são relevantes por indicarem que o desenho e a implementação do Programa Minha Casa Minha Vida podem estar dificultando a efetivação do direito à educação, agravando problemas já existentes como a evasão e o abandono escolar, e criando novos desafios à gestão escolar.

Palavras-chave: Direito à educação. Gestão escolar. Programa Minha Casa Minha Vida.

¹ *Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora - jslawall2015@gmail.com.br*

² *Pós-doutorado em Educação, Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora - bbtbia@gmail.com*

³ *Pós-doutorado em Arquitetura, Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora - zambranoleticia@gmail.com*

PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA: ENTRE A CASA E A ESCOLA – O CASO DE JUIZ DE FORA (MG)

Este trabalho visa apresentar resultados parciais de pesquisa de doutorado que investiga se e como o Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV) tem impactado o processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens. Os dados apresentados neste texto resultam de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores e vice-diretores de escolas públicas que atendem moradores dos quatro residenciais que compuseram a amostra de pesquisa relacionada ao “Escritório Escola Itinerante da UFJF - PROEXT 2016 MEC/SESu”. Acredita-se uma simples, porém, sensível, contribuição aos debates contemporâneos sobre a efetivação dos direitos sociais, em especial o direito à educação.

Este texto está organizado em quatro partes, além desta breve introdução. A primeira delas apresenta de forma sintética o Programa MCMV e os principais dados identificados nas pesquisas desenvolvidas em vários municípios brasileiros, inclusive Juiz de Fora. A segunda debruça-se sobre o lugar dos direitos no âmbito do Programa MCMV, com foco no direito à educação. A terceira aborda os desafios à gestão escolar tendo em vista as escolas públicas que atendem os quatro Residenciais do MCMV de Juiz de Fora selecionados. A quarta e última parte apresenta algumas conclusões e anuncia novas fases da pesquisa.

Programa Minha Casa Minha Vida: breve apresentação da sua produção

O Programa MCMV foi lançado em abril de 2009 pelo Governo Federal, num momento de crise financeira internacional, com duplo objetivo: tornar a moradia acessível às famílias com rendimento mensal bruto de até dez salários mínimos (SM) e reduzir o déficit habitacional⁴. A proposta inicial do Programa era produzir um milhão de unidades habitacionais no triênio 2009-2012, sendo 40% destinadas a famílias com rendimento de até três SM, referente à Faixa 1 do Programa. Proposta ambiciosa

⁴ O déficit habitacional estimado para o ano de 2008 era de 5,5 milhões de unidades, das quais 89,6% concentravam entre as famílias com até 3 SM de renda (Fundação João Pinheiro – FJP, 2013).

para um curto espaço de tempo, seja pelo volume de investimentos seja pelo número de unidades.

Em comparação às políticas habitacionais anteriores, o Programa MCMV apresenta avanços no número de unidades produzidas, no volume de recursos e no financiamento da produção habitacional de interesse social⁵. Segundo o Ministério das Cidades, até setembro de 2015 foram contratadas em todo o país mais de 4,1 milhões de unidades, sendo mais de 2,4 milhões entregues⁶. Mas o mesmo avanço não é verificado no enfrentamento real do déficit habitacional de famílias com renda de até 3 SM (faixa que concentra quase 90% do déficit), porque menos de 40% da produção habitacional do Programa até 2015 foi destinada às famílias nessa faixa de renda. As 778.651 unidades habitacionais do MCMV destinadas às famílias nessa faixa de renda até o ano de 2015 atendiam apenas a 14% da demanda levantada pela FJP em 2008.

Segundo pesquisadores da questão urbana, o Programa também não avança na qualidade do produto oferecido (unidade habitacional em si). Da mesma forma não avança na promoção da inserção urbana dos empreendimentos habitacionais e da integração social, nem no processo de reterritorialização dos moradores (CARVALHO, STEPHAN, 2016; PEQUENO, ROSA, 2016; RUFINO, 2016; CASSAB, BARBOSA, 2015; AMORE, SHIMBO, RUFINO, 2015; CARDOSO, 2013; KRAUSE et al, 2013; ROLNIK, 2010).

As pesquisas também indicam reduzidos avanços na garantia do conjunto de direitos sociais, principalmente quando estes são abordados numa perspectiva ampliada e interdependente. Mesmo com avanços no acolhimento de parcela da população até então desconsiderada pelas políticas habitacionais, o Programa não progride na dimensão do direito à moradia digna.

A moradia digna integra dimensões como a segurança da posse, o pertencimento a uma comunidade e a uma identidade social, habitabilidade, infraestrutura, equipamentos e serviços públicos. A habitação deve ser conectada às

⁵ Até poucas décadas atrás as políticas habitacionais alcançavam apenas grupos restritos, através de uma “cidadania regulada” (SANTOS, 1987).

⁶ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2015/09/minha-casa-minha-vida-entregou-2-4-milhoes-de-moradias>>.



redes de água, energia elétrica, saneamento básico. Deve ter uma localização adequada e haver nas proximidades creche, escolas, posto de saúde, áreas de lazer, disponibilidade de transporte público e limpeza e coleta de lixo. Pesquisas apuram que a elevada autonomia da iniciativa privada para escolher os locais e desenvolver os projetos habitacionais do MCMV tende a desconsiderar tais elementos (AMORE, SHIMBO, RUFINO, 2015; CARDOSO, 2013). Aspecto que tende a desprezar a intersectorialidade entre políticas e a importância do planejamento urbano. Ao desconsiderar tais temas, a implantação do MCMV tem reforçado a segregação e criado problemas para a gestão de pós-ocupação em muitos municípios brasileiros.

Breve olhar sobre a produção do Programa MCMV em Juiz de Fora

Em Juiz de Fora, assim como em outros municípios brasileiros, os números indicam, do ponto de vista quantitativo, uma produção significativa em habitação de interesse social (HIS) num curto espaço de tempo. Nas fases 1 e 2 do Programa, referentes aos anos de 2009 a 2014⁷, o município recebeu 15 empreendimentos da Faixa 1, contabilizando 3336 unidades habitacionais. Número expressivo se considerado o déficit habitacional apontado por pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (CPS/UFJF) em 2007: 14.201 unidades, sendo 8.532 nas faixas de renda familiar até 3 SM (UFJF/CPS, 2007; TEIXEIRA, LAWALL, 2009). A produção do MCMV em Juiz de Fora entre 2009 e 2014 indica atendimento de 39% da demanda de HIS levantada em 2007. Numericamente uma produção significativa, mas incapaz de promover moradia digna. Isso porque os problemas identificados nas pesquisas sobre o Programa apresentados anteriormente, estão também presentes em Juiz de Fora (ZAMBRANO et al, 2015; CASSAB, BARBOSA, 2015).

Numa perspectiva social, a quantidade (de recursos, de unidades habitacionais e de famílias atendidas) deveria se vincular à preocupação com a localização e a qualidade em todo o processo, da concepção dos projetos ao resultado final (usos e apropriação da moradia e dos espaços públicos, inserção urbana e social). Vínculo

⁷ Atualmente o Programa se encontra na terceira fase e sem previsão de novas contratações para Faixa 1.



que não se verifica na prática da implementação do Programa, seja em Juiz de Fora ou em outros municípios Brasil afora (AMORE, SHIMBO, RUFINO, 2015; CARDOSO, 2013; ZAMBRANO et al 2015; CASSAB, BARBOSA, 2015). A intensa concentração territorial dos empreendimentos na região Noroeste de Juiz de Fora, área historicamente destinada à habitação das camadas populares, evidencia a ausência desse vínculo.

Mais de 50% dos 15 residenciais construídos no município para Faixa 1 localizam-se na região Noroeste. Do total de unidades, 58% concentram-se nesta mesma região. Concentração que ocasiona adensamento, pressão e elevação da demanda por infraestrutura, equipamentos, bens e serviços (como escola, atendimento à saúde, espaços de lazer, comércio, transporte). Essa pressão ocasionada sobre os equipamentos e os serviços públicos existentes no bairro e/ou nos bairros do entorno dos residenciais contribui para rejeição dos novos moradores pelos moradores antigos. Elemento dificultador da inserção social dos moradores recém-chegados e de seus processos de reterritorialização (ZAMBRANO et al 2015; CASSAB, BARBOSA, 2015).

O Programa Minha Casa Minha Vida e os Direitos: foco no Direito à Educação

Apesar dos números significativos, para o real enfrentamento do déficit habitacional, a adequada promoção dos direitos e a contemplação da moradia digna, o Programa demandaria articulação entre políticas setoriais e envolvimento de diversos órgãos e setores públicos no âmbito municipal. Articulação e envolvimento raramente identificados na implementação do MCMV. Aspecto que corrobora a hipótese de o Programa estar mais orientado a responder a estratégias de alavancagem do desenvolvimento do país (aceleração do crescimento) do que ao efetivo enfrentamento do déficit habitacional e a promoção dos direitos e da justiça social.

E, então, nos perguntamos: é suficiente que a política habitacional voltada à HIS dê acesso formal à casa? Ofertar a unidade habitacional é suficiente para promoção da vida digna? Tendo por base acordos e documentos internacionais promotores dos direitos humanos, todo ser humano deveria ter acesso a um conjunto de direitos básicos, entre eles o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à mobilidade



e também à moradia (KRAUSE et al, 2013; BOBBIO, 1992). Direitos presentes na Constituição de 1988 (CF/1988) e em leis infraconstitucionais do sistema normativo brasileiro⁸.

Os direitos compreendidos no Art. 6º da CF/1988 voltam-se à garantia de melhores condições de vida e diminuição das desigualdades sociais. Eles possuem uma vinculação que os une, constituindo uma relação de interdependência para realização de uma vida digna (KOERNER, 2005; BENEVIDES, 1998). Atender um direito e desprezar outro(s) não é satisfatório ao desenvolvimento e pleno exercício da cidadania e não colabora para a realização de uma vida digna. Por isso, partimos da premissa de que a intersetorialidade entre políticas públicas, programas e ações é imprescindível à efetivação dos direitos sociais. Aspecto, como ressaltado anteriormente, desconsiderado na produção habitacional do MCMV.

Acreditamos que a intersetorialidade pode convergir para garantia da efetividade dos direitos, sem que a concretização de um implique no desprezo de outro(s). Em especial quando este outro é o direito à educação, o qual permite abrir portas para realização de outros direitos, cumprindo a função de ponte entre os direitos políticos, civis e sociais (BOBBIO, 1992; HORTA, 1998; CURY, 2008). Conforme afirma Saviani (2013, p. 745), a educação “configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”. Mesmo reconhecendo que os direitos sociais estão todos no mesmo patamar (BENEVIDES, 1998; CURY, 2010), a particularidade de condição necessária ao exercício de outros direitos dá ênfase ao direito à educação na materialização da cidadania (HORTA, 1998; CURY, 2008).

A educação é aqui entendida como mediadora da transmissão de conhecimentos e de valores; reflexo e reprodução da sociedade, mas também projeção da sociedade que se quer; instrumento de abertura “para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos” (CURY, 2008, p. 297); mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo e da sociedade a qual está inserido. Conforme

⁸ Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Estatuto das Cidades, Estatuto da Juventude entre outras.

enuncia a CF/1988, a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho.

Nas palavras de Cury (2006, p. 1), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”. Portanto, esta responde a um dos pilares da igualdade de oportunidades. Sendo assim, a responsabilidade do Estado e da escola deveria ser alargada para com alunos oriundos de famílias com reduzida cultura escolar e capital cultural⁹. Situação em que se enquadra quase totalidade dos beneficiários do Programa MCMV.

Para que a educação básica cumpra suas finalidades de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN, art. 22), é preciso que todos tenham acesso à escola e que nela permaneçam para a conclusão do nível básico de ensino. Se a criança, o adolescente e o jovem não estão na escola, algumas questões diretamente relacionadas à consolidação da democracia e ao exercício da cidadania, deveriam nos causar inquietação: como fica direito à educação? Como fica a possibilidade de acessar conhecimentos e habilidades que ajudam na concretização de outros direitos?

Por tudo isso, é imprescindível que a educação escolar esteja compreendida no desenho e na implementação de políticas urbanas e programas habitacionais, em especial daqueles que implicam em deslocamento residencial no território pela população economicamente mais vulnerável. Do contrário, corre-se o risco de ver este direito diminuído frente a todos os “problemas da vida”.

⁹ O capital cultural é um tipo de capital, um recurso social em constante construção, que distingue e empodera aqueles que dele têm posse. Ele faz referência a um conjunto de estratégias e valores promovidos e valorizados pela sociedade, pela família, pela escola e outras instituições que caracteriza e habilita distintivamente o indivíduo em algumas circunstâncias sociais (BOURDIEU, PASSERON, 1998).

Os desafios à gestão escolar: quatro Residenciais do MCMV de Juiz de Fora em análise

A pesquisa com diretores e vice-diretores escolares tomou como referência os quatro residenciais do MCMV investigados em Projeto de Extensão ligado ao Escritório Escola Itinerante da UFJF nos anos de 2016 a 2018 – dois localizados na região Noroeste do município (totalizando 914 unidades habitacionais), um na região Sul (380 unidades) e outro na região Oeste (240 unidades). A seleção das escolas participantes considerou a proximidade física entre estas e os Residenciais do MCMV investigados (até 2 quilômetros de distância) e o atendimento a crianças, adolescentes e/ou jovens moradores desses Residenciais. A pesquisa foi realizada em nove escolas e foram entrevistados seis diretores e três vice-diretores, sendo seis mulheres e três homens, com idade que variava entre 35 a 60 anos. As entrevistas foram reveladoras quanto aos desafios para a gestão escolar com a chegada desses novos alunos.

De acordo com os entrevistados, os principais desafios à escola e sua equipe pedagógica que foram potencializados com a implantação dos Residenciais do MCMV nas suas imediações são: o aumento da demanda por novas vagas e das taxas de evasão e transferência, inclusive com perda de alunos antigos; o surgimento do fenômeno “circulação de alunos” tendo em vista as constantes mudanças de residência; e a elevação de conflitos e agressões dentro e no entorno da escola.

A demanda por novas matrículas com a implantação dos Residenciais foi impactante em cinco das nove escolas entrevistadas. Essas escolas, de um momento para o outro e sem planejamento, tiveram seu quadro de alunos acrescido entre 40 e 60%, sem melhoramentos na infraestrutura (construção e ampliação das dependências, como salas de aula, banheiros e refeitório) e ampliação da equipe (pedagógica e de apoio)¹⁰. Isso causou impacto negativo para a qualidade do atendimento pedagógico e, em alguns casos, para a segurança física das pessoas. Passaram a existir situações que contribuíram para o aumento do estresse na equipe

¹⁰ Uma das escolas entrevistadas teve um anexo construído para atender especificamente parte dos moradores de um dos Residenciais.



pedagógica, em especial nos professores, aumentando, em alguns casos, o absenteísmo.

Outra situação que chama atenção dos entrevistados refere-se ao aumento dos pedidos de transferência, inclusive de alunos antigos devido à sensação de insegurança que “tomou conta” de alguns pais, que optaram por trocar os filhos de escola. Um dos entrevistados relatou comovido que nove famílias pediram a transferência dos filhos no final de 2017, todos do 8º ano e estudantes da escola desde o 2º ano, devido ao “risco” de ter que passar em frente ao Residencial do MCMV para ir para escola. De acordo com estudos do Escritório Escola Itinerante da UFJF, conflitos, brigas e tiroteio são frequentes nas imediações e no interior do Residencial próximo a esta Escola. Outras três escolas também “perderam” alunos antigos com a chegada dos novos estudantes (os moradores dos residenciais do MCMV) porque os pais temiam pela segurança dos filhos e achavam que a qualidade da educação seria prejudicada.

A taxa de evasão aumentou significativamente em três escolas, principalmente de alunos com 15 anos ou mais de idade. Em uma das escolas investigadas, segundo o diretor entrevistado, quase metade dos alunos matriculados no EM e na EJA evadem ou pedem transferência ao longo do ano. Situação que muito preocupa a gestão e a equipe pedagógica da Escola. Quatro das escolas investigadas indicaram que recebem muitos pedidos de transferência e duas delas identificaram crescimento dessa situação com a chegada dos alunos residentes em habitacionais do MCMV. Outra escola, apesar de ter poucos pedidos de transferência, verificou que esta prática aumentou após a chegada dos novos alunos.

Cinco escolas identificaram o surgimento de um fenômeno, aqui denominado de “circulação de alunos”: a frequente chegada e/ou saída de alunos que moravam em um Residencial do MCMV e se mudaram para outro Residencial. Esse fenômeno está diretamente relacionado à mudança das famílias de um residencial do MCMV para outro, provavelmente situações de ocupação irregular, considerando que de acordo com as regras do Programa não é possível trocar de casa¹¹. Uma circulação

¹¹ Para manter o benefício a família tem que morar no imóvel para o qual foi sorteada. Não são permitidas trocas de imóvel, seja no mesmo ou em outro Residencial.

ocasionada pela “luta” pela concretização do direito à moradia que pode estar interferindo no direito à educação.

A elevação de conflitos e agressões dentro e no entorno da Escola é outro desafio destacado pelos entrevistados, que foram potencializados com a implantação dos residenciais do MCMV. O aumento dos conflitos no interior da Escola foi citado por quatro entrevistados. Cinco entrevistados indicaram ser frequente ou muito frequente casos de brigas e agressões entre alunos dentro da Escola. Um entrevistado relatou casos de agressão contra professores e outro um caso de agressão contra a diretora, que por conta da situação teve que se afastar do cargo. O porte e uso de arma branca pelos alunos em brigas no interior da escola também foi relatado por um entrevistado. Duas escolas já tiveram que acionar a polícia para intervir em casos de brigas entre alunos nas dependências da unidade escolar. Seis escolas informaram frequente ocorrência de conflitos e brigas em seu entorno. Informações que vão ao encontro da sensação de insegurança vivenciada por muitos pais de alunos.

Tudo isso pode estar produzindo efeitos (em especial negativos) no processo de escolarização das crianças, adolescentes ou jovens envolvidos. Além dos efeitos sobre a escolarização das crianças e jovens, a própria escola e sua equipe gestora se veem diante de desafios até então ausentes da rotina escolar quando da chegada de novos moradores, vindos com a instalação dos residenciais do MCMV. Se diretores de escola são profissionais de quem se cobra um conjunto de habilidades, especialmente em função dos processos de descentralização da educação e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica implementados a partir da reforma da educação na década de 1990 (TEIXEIRA, MALINI, 2012), as mudanças no entorno da escola e as dinâmicas da cidade passam a cobrar uma “sensibilidade para o território”.

Esta sensibilidade seria uma capacidade de acompanhar, se adaptar e adaptar a gestão da escola à mudança do público atendido pela instituição. Considerando a ideia de que a escola precisa ser lugar de uma relação comunitária para desenvolver um projeto educativo democrático (APPLE, BEANE, 1997), a chegada de novos alunos e suas famílias forçosamente requer conhecimento, acolhimento, repactuação do projeto educativo com os novos sujeitos que acorrem à escola pública.

O processo de massificação da educação pública realizado especialmente a partir da década de 1980, associado às formas de controle e gerência operados pela institucionalização dos sistemas de avaliação dos anos de 1990 em diante (BURGOS, CANEGAL, 2011), coloca gestores escolares diante de uma heterogeneização dos grupos de alunos atendidos pela escola, sem que tenha se desenvolvido autonomia condizente com a elaboração de um projeto pedagógico adequado aos alunos que, cada vez mais, ocupam os bancos escolares. Os residenciais do MCMV acrescentam diversidades e desigualdades a esse processo. Saber lidar com isso é condição para satisfação do direito à educação.

Considerações finais

O Programa MCMV representa um grande avanço na oferta de HIS e por isso deve ser respeitado, continuado e ampliado. Mas como “nem tudo é um mar de rosas”, o modelo de implementação adotado pelo Programa eleva a autonomia da iniciativa privada que tende a desconsiderar a intersetorialidade e desprezar o planejamento urbano local. Resultado direto: falha na promoção do direito à moradia digna e da justiça social pretendida pelo Programa. O acesso à habitação formal por si só não garante melhorias na qualidade de vida. Isso porque os direitos sociais possuem vínculos que constituem uma relação de interdependência para efetivação da vida digna. Satisfazer um direito e desprezar outro(s) não é satisfatório ao desenvolvimento e exercício da cidadania.

Os dados aqui apresentados revelam que as falhas na implementação do Programa MCMV alcançam outras dimensões dos direitos, causando problemas e ampliando conflitos. No âmbito do direito à educação, verifica-se que a chegada dos novos alunos nas escolas localizadas no entorno dos residenciais tem gerado desafios à gestão escolar e ao atendimento educacional. Situação que somada a problemas relacionados à organização social, ocupação e uso do território tem ameaçado a escolarização de crianças, adolescentes e jovens. Nas próximas fases da pesquisa aprofundaremos o olhar sobre as ameaças do MCMV à escolarização através de entrevistas com famílias e jovens de 15 a 19 anos afastados da escola e que não concluíram a educação básica. Também empreenderemos estudos no campo da sociologia da educação para análise dos dados coletados.



Referências

- AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (orgs). **Minha casa... e a cidade?** Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.
- APPLE, M.; BEANE, J. (orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**. v. 1, n. 1, 2011, p. 19-43.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº 104, São Paulo, Cortez Ed., 1998, p. 39-46.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- CARDOSO, A. L. (Org.). **O programa Minha Casa Minha Vida e seus Efeitos Territoriais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.
- CARVALHO, A. W. B.; STEPHAN, I. I. C. Eficácia social do Programa Minha Casa Minha Vida: discussão conceitual e reflexões a partir de um caso empírico. In: **Cadernos Metrópole**. Dossiê: políticas públicas e formas de provisão da moradia. São Paulo, v. 18, n. 35, pp. 1-312, abr. 2016.
- CASSAB, C.; BAROBOSA, M. **O Programa Minha Casa Minha Vida na realidade de uma cidade média: Impactos no ordenamento urbano e na (re)definição das identidades territoriais dos jovens residentes**. Relatório de Pesquisa. NUGEA, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- CURY, C. R. J. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. In: **Revista do COGEIME**, v. 41, p. 131-144, 2013.
- . República - Educação - Cidadania: tensões e conflitos. In: **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 9, p. 31-43, 2010.
- _____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista** (UFMG), v. 48, p. 205-222, 2008.
- _____. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao> Acesso em: 06 mar. 2016.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.
- KOERNER, A. Direitos humanos e as leis no Brasil: a cidadania e o artigo 5º da Constituição Federal de 1988. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, p. 61-83, 2005.



KRAUSE, C.; BALBIM, R.; LIMA NETO, V. C. **Minha Casa Minha Vida, nosso crescimento**: onde fica a política habitacional? Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro: 2013.

PEQUENO, R.; ROSA, S. V. O Programa Minha Casa Minha Vida na Região Metropolitana de Fortaleza-CE: análise dos arranjos institucionais. In: **Cadernos Metrôpole**. Dossiê: políticas públicas e formas de provisão da moradia. São Paulo, v. 18, n. 35, pp. 1-312, abr. 2016.

ROLNIK, R. Aumento do teto do financiamento do Minha Casa, Minha Vida: evidência preocupante da explosão dos preços dos imóveis. In: Blog Raquel Rolnik, 03/02/11. Disponível em <<http://raquelrolnik.wordpress.com>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____ (org.) **Como produzir moradia bem localizada com recursos do programa minha casa minha vida?**: implementando os instrumentos do Estatuto da Cidade. Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

RUFINO, M. B. C. Transformações da periferia e novas formas de desigualdade nas metrópoles brasileiras: um olhar sobre as mudanças na produção habitacional. In: **Cadernos Metrôpole**. Dossiê: políticas públicas e formas de provisão da moradia. São Paulo, v. 18, n. 35, pp. 1-312, abr. 2016.

SANTOS, W. G. dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2ª ed., 1987.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação: abordagem história e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

TEIXEIRA, B. B.; LAWALL, J. S. **Habitação em Juiz de Fora**: diagnóstico e experiência de formulação de política. Palestra apresentada no I Seminário Regional sobre Política Municipal de Habitação: Juiz de Fora e Zona da Mata Mineira, Juiz de Fora, 2009.

TEIXEIRA, B. B.; MALINI, E. Formação de diretores: exigência à melhoria da gestão escolar. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2012, Zaragoza, Espanha. **Cadernos ANPAE**. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 2012. v. 15. p. 1-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS. PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Proposta de Política Municipal de Habitação** – Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF/CPS, 2007.

ZAMBRANO, L.; ABDALLA, J. G.; LAWALL, J. S.; REGINENSI, C. **Escritório Escola Itinerante do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF**: avaliação e assessoria técnica em empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora MG. Relatório de pesquisa - Programa e Extensão Universitária PROEXT 2014 MEC/SESu. Juiz de Fora: UFJF, 2015.



A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM TORNO DA QUALIDADE DE ENSINO E OS CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA

Luciana Santos¹

Resumo: O presente trabalho, cujo fundo é a problemática da diversidade e das desigualdades sociais, tem origem na intenção de debater a questão do imaginário acerca da qualidade de ensino. Para tanto, buscamos contextualizar essa proposta na seara das discussões em torno das identidades/diferenças. Também trazemos, a essa argumentação, as contribuições dos conceitos de dispositivo e relações de poder para pensar motes que envolvam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as noções sobre o conhecimento validado pela escola. Tecemos essas conexões com o intuito de problematizar a narrativa da excelência escolar, principalmente no que esta toca a dimensão afetiva da aprendizagem, uma vez que pensamos a escola como um ambiente não apenas de cultivo e difusão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades. Consideramos que, apesar dos esforços de alguns movimentos importantes para a história da educação no Brasil, no sentido de democratizar o acesso à escola pública, o imaginário acerca do que seria o ensino e, portanto, o conhecimento especificamente escolar, ainda permaneceram marcados pela seleção e a elitização em torno da qualidade de ensino. A partir de um levantamento bibliográfico de cunho mais histórico em torno da questão da excelência escolar, seguimos com alguns conceitos em Foucault, para pensar por quais mecanismos essa prática discursiva corrobora com segregações e exclusões no contexto de relações de poder que configuram a formação e manutenção de um imaginário seletivo sobre o lócus escolar. Por fim, defendemos que a luta pela democratização da escola pública e, portanto, pela ressignificação da qualidade de ensino (como um debate, como algo não pacífico, como um problema), a partir da expansão dessa vivência para a população brasileira, é, sumariamente, parte do movimento popular. E é desse lugar que devemos angariar novas bandeiras de luta e novos sentidos para a escola.

Palavras-chave: Qualidade de ensino. Subjetividade. Democracia.

Introdução

Enquanto educadores, a passagem pela escola pode nos proporcionar refletir acerca da excelência escolar, sobretudo, quanto às conseqüências que esta narrativa provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado, ante a existência de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais no conjunto da própria escola, dentre os quais, a exclusão da afetividade como uma dimensão presente nos processos de aprendizagem. No contexto das demandas por democratização da educação básica, não há como não considerar as implicações que tal prerrogativa (qualidade de ensino) pode exercer sobre a trajetória educacional de muitos alunos, para o bem e para o mal.

¹ *Doutoranda em Educação - UFF/PPGE - lucinedu@gmail.com*



Diante disto, tendo em conta a dimensão afetiva do ato de conhecer, é importante se centrar no interesse pelos efeitos negativos que a percepção sobre a desigualdade pode promover à confiança e à auto-estima, gerando mal-estar discente e prejudicando a história escolar do estudante. Principalmente aqueles que se encontram em condição de fronteira cultural, ou seja, alunos pobres em escolas de prestígio². Para tanto, tomando o sujeito em suas várias vertentes constituintes, intentamos redimensionar o *lócus* escolar, como um ambiente não apenas de produção e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de produção de subjetividades. Nesse sentido, cotejamos algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional. Contudo, se por um lado, pode-se notar os resultados negativos que as desigualdades sociais refletem nas trajetórias escolares individuais de alguns estudantes, ao produzir repetências e evasões, por outro, com Foucault, acredita-se no encontro do sujeito com possibilidades de resistência ao *status quo* e na experiência escolar como um *acontecimento*, também, de transformação de si e do mundo à volta.

Assim, para o desenho de tais relações, nos limites do trabalho aqui apresentado, faz-se necessário um caminhar pelo movimento histórico que informou uma certa noção de qualidade de ensino. Ao longo das tentativas que ganharam relevo em prol da democratização da educação básica, o imaginário em torno do ensino e, em consequência, do conhecimento propriamente escolar, ainda se mantiveram abalizados por um ideal de privilégio, o que alimentaria a elitização em torno da excelência de ensino, parâmetros que nos seguiriam nos tempos correntes. Para tanto, teceremos algumas considerações sobre a democracia, a formação histórica do imaginário em torno da qualidade de ensino (tendo como pano de fundo os empreendimentos acerca da democratização da escola pública como um direito que se tentava consolidar) e seus efeitos na trajetória singular do estudante.

²Por escolas de prestígio tomo de empréstimo o termo utilizado por Zaia Brandão (2011) para definir as instituições de alta seletividade e reconhecido desempenho, tanto por parte das famílias que as buscam para seus filhos, quanto por parte da sociedade em geral.

Algumas questões em torno das noções de identidade, relações de poder e desigualdades sociais

Aproximar-nos das temáticas sobre diversidade e desigualdades sociais se faz urgente, na medida em que a escola não pode mais se furtar a esse *dever* em sua agenda de formação. Assim, as lutas por condições mais igualitárias também são travadas no campo do discurso. E, talvez, prioritariamente nesse âmbito. Consideramos que a formulação de novas práticas discursivas, mais afeitas a necessárias problematizações em prol de uma educação mais democrática, é substancial para a formação de professores na contemporaneidade, o primeiro passo para agenciarmos outra escola possível.

Assim, iremos considerar alguns autores que, a nosso ver, são importantes para a discussão da diversidade e desigualdades sociais, sobretudo, pela perspectiva inovadora que ensejam, ao tratar dos processos de subalternidade que se conformaram nas relações interculturais desde há muito. Neste sentido, quando falam de alguns temas caros para essa escrita, quais sejam, diferenças, dispositivos de controle e relações de poder, trazem a tona o papel das minorias, até então subsumidas nas narrativas globais.

Concebida enquanto processo, no qual também caberia o termo da identificação, a própria noção de sujeito vem sendo ressignificada por meio da proposta teórica de práticas discursivas. Desta forma, a identidade não representaria um fechamento, fazendo-se, portanto, na contingência. E é aí onde a diferença é imprescindível. Para Hall (2012), a identificação seria um exercício constante de articulação entre o eu e o outro, em que esta fusão nunca é completamente definida. A identificação dialoga com os extremos, aquilo que lhe parece um excesso e aquilo que se configura como uma falta, fazendo com que nenhum processo alcance finalização. E, deste modo, abrem-se os caminhos para as diferenças. Se, na tentativa de significação do eu as fronteiras simbólicas se definem, isto se dá fundamentalmente pelo que é deixado de fora, aquilo que se mantém exterior; o outro. De acordo com Hall,

as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em 'exterior', em abjeto. Toda identidade tem, à sua 'margem', um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo 'identidade' assume como



fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe 'falta' – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (2012, p. 110).

Por outro lado, de acordo com Hall (2012), as identidades nacionais ainda reclamam por um uníssono, silenciando a muitos neste processo, ao assumir um tom de naturalização e, mesmo, essencialidade. Isso tem a ver com um projeto de construção sedimentado na seara de um jogo de poder e de exclusão; o movimento de deixar de fora o “outro” na tentativa de construção identitária do “eu”. Por isso, não há como não falar das relações de poder no contexto destas reflexões, uma vez que os estudos das diferenças e das desigualdades sociais buscam descortinar tais relações.

Nesse caso, a leitura de Foucault nos é cara. Este compreende o poder não como posse, mas como um conjunto de estratégias de que alguém se utiliza para ocupar determinado patamar. Louro, estudando a questão do poder em Foucault afirma,

fica extremamente problemático aceitar que um polo *tem* o poder – estavelmente – e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no *exercício do poder*; exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas (2014, p. 43, grifos da autora).

Em sua problemática, Foucault enfatiza as possibilidades de resistência ao poder, uma vez que, sem indivíduos aptos a resistir, conformar-se-iam relações de violência. Isto significaria dizer que, o poder não é exercido exclusivamente e, de modo constante, por determinados indivíduos em detrimento de tantos outros. Este se funda no interior das práticas sociais entre homens e mulheres, em que ocorrem variados e, por vezes, contraditórios movimentos (acordos, progressos, retrocessos, aquiescências, discórdias, pactos). No caminho dessa forma de alusão ao poder, é possível cogitar as transformações no quadro atual de miserabilidades em tantos campos da vida contemporânea.

O que esta concepção de poder implica ao enfocarmos o contexto particular da escola, no que se refere à excelência escolar, nos coloca diante da problematização desse ideário, o que incidiria na reflexão sobre a estrutura curricular e sobre as práticas pedagógicas vigentes. Tais elucubrações nos remetem a noção de dispositivo em Foucault. Para o autor, este seria



um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Com isso, pensamos a qualidade de ensino como um dos elementos desse dispositivo que vai informar a trajetória educacional do aluno de modo extremamente contundente. Ou seja, nas dobraduras desse artigo, seguimos nos questionando até que ponto o ideal da excelência escolar não vem se impondo como um dispositivo de controle na vida escolar dos estudantes, principalmente das minorias que lutam por permanecer em escolas de elite. Ainda que, o ambiente escolar possa ser concebido como um espaço não somente de aquiescências, mas, inclusive, de oposições ao poder, a experiência de ser “outro” numa instituição de prestígio e perseguir um objetivo almejado por todos (qualidade de ensino), pode deixar marcas na dimensão afetiva da aprendizagem. Ou seja, o quanto que essa busca incessante pode produzir efeitos negativos na confiança e na auto-estima desse aluno na relação com o ato de conhecer. Diante disto, não podemos deixar de pensar em formas de alterar essa realidade, seja na criação de novos currículos que considerem e garantam a atuação das minorias, seja na contribuição que outros campos podem proporcionar a educação, segundo um viés político de discussão, quando pretendemos o embate e a desnaturalização de algumas questões na seara educativa.

Democracia

Para o seguimento do corrente trabalho, recorreremos a Lefort (1991) para pensar alguns pontos em torno da democracia, principalmente no que este defende enquanto alternativas de problematização, o que coincide com a maneira como estamos abordando a excelência escolar: como um debate, produto de relações de forças. Assim, o autor se preocupa com a ideia de liberdade e com o lugar das coisas já dadas – incluindo a política como uma dimensão já dada. Consideramos a proposta de Lefort de problematizar determinados campos e saberes (Filosofia política), inclusive na sua validade, sob o intento de uma restauração, como uma postura a ser levada para os diferentes contextos, incluindo o da Educação.

Para tanto, uma das proposições do autor é romper com a servidão das crenças coletivas, o que não significa negar os saberes do cotidiano, mas fazer um

exercício de conquista da liberdade de pensar ante a determinados movimentos; a certas ondas de opinião. Então, a questão de oposição não seria quanto a vivência de uma crença, porque sempre teremos ou viveremos a partir delas, mas sim, o processo de aprisionamento nessas experiências, ou seja, de incorrerem para uma ideia de imutabilidade de tais pressupostos. Por outro lado, “repensar o político requer uma ruptura com o ponto de vista da ciência em geral, e, particularmente, com o ponto de vista que veio a se impor por meio do que se designa ciências políticas e sociologia política” (1991, p. 25). Tarefa que não é fácil, dado o *status* das ciências científicas, mas não impossível.

Acredito que, precisamos questionar, antes de um determinado campo científico, o que é ciência e, eu diria, o que vem sendo compreendido como conhecimento e inteligência. Isto implica em redimensionar os âmbitos do saber, dentre os quais o da Educação. Isto implica em repensar o aluno, os processos de ensino-aprendizagem e a escola. Com Lefort, acreditamos na importância do dialético como uma forma que originaria outra em seu próprio interior – e, dessa forma, talvez, emergja a luta de sujeitos reais, desejantes e contraditórios e, não de instituições mais gerais e idealizadas.

Quando trazemos esse exercício dialético para o ambiente escolar e, dentre outras questões, para pensar a qualidade de ensino, é necessário ponderar que, apesar dos contornos históricos de elitização e seleção em torno dessa qualidade (o que traz uma noção de coisa para poucos), o quanto as contradições dos próprios indivíduos, da escola como um todo e de segmentos opostos da Educação continuam a reforçar o mesmo imaginário em torno da excelência escolar, ao invés de problematizá-lo e expandi-lo. Ou seja, a busca continua a ser por essa qualidade como algo já dado – a busca de muitos por esse “objeto” raro – e não o oposto, o exercício de questionarmos o que é essa qualidade. Quais são as raízes que conformaram esse imaginário? E, a partir de uma revisão dessas, quais os novos sentidos que a excelência de ensino poderia assumir?

A formação do imaginário em torno da qualidade de ensino

O debate sobre as teorias não-críticas da educação pode contribuir para entendermos como se estabeleceu esse ideário e porque ele ainda persiste na atualidade. Há uma mitificação sobre o que seria a excelência escolar trazida pelas

perspectivas que se encontram nos contornos das teorias não-críticas, uma vez que há fortes interesses econômicos determinando o que é qualidade e a tornando algo naturalizado. Para tanto, recorremos a algumas considerações de Saviani (1999), autor que teceu uma crítica contundente a tais tendências como umas das mais marcantes bandeiras liberais na educação.

Nas demarcações do que podemos denominar como “teorias não críticas” (SAVIANI, 1999), localizam-se as perspectivas tradicional, escolanovista e tecnicista. De acordo com o autor, essas teorias tratam a sociedade como substancialmente harmônica, tendendo ao nexos entre seus integrantes. A marginalidade seria um acontecimento fortuito, que incidiria particularmente sobre um contingente maior ou menor de indivíduos. Neste raciocínio, a educação é concebida como um mecanismo de alinhamento dessas deformidades.

A pedagogia tradicional inaugura a ideia de educação como direito de todos e dever do Estado. Entretanto, esse “todos” é uma luta burguesa com base no contrato social entre os indivíduos, no que concerne a uma superação do antigo regime. A escola emerge como um templo de conversão dos súditos em cidadãos, uma vez que a razão da marginalidade estava clara: a ignorância. Para fugir dela, a instrução era a alternativa.

Com o tempo, no seio das críticas à perspectiva tradicional, ganhou destaque a pedagogia nova. Esta orientação seguiu investindo no domínio da escola em prol de uma sociedade igualitária. Portanto, a oposição em relação à educação tradicional se devia muito mais a falha daquele modelo de escola em operacionalizar tal promessa (equalizar a sociedade) do que propriamente a um equívoco de concepções de gênese. Para o escolanovismo, a marginalidade não teria a ver somente com a falta de determinados conhecimentos, mas sim, com uma forma de rejeição pelo grupo. Assim, investe-se um olhar biopsicológico para o âmbito social.

Com o desgaste do escolanovismo e sua ineficácia em relação ao problema da marginalidade, extremava-se o enfoque para os métodos pedagógicos, incidindo na eficiência instrumental. Surge, então, a pedagogia tecnicista. “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1999, p. 23). A

escola pretendia seguir os *modus operandi* fabril, cuja gestão racionalizada poderia diminuir as influências subjetivas, entendidas como um obstáculo a eficiência do processo.

Nos contornos do tecnicismo, a marginalidade ganhou outro tom. Esta não tem a ver com a falta de conhecimentos (tradicional) ou com o sentimento de exclusão (escolanovismo). À margem estaria o inábil, ou seja, aquele que não é capaz de produzir de forma eficiente. A educação, então, cumpriria o seu papel, auxiliando na subversão da marginalidade, quando devolve para o sistema sujeitos eficientes; habilitados a colaborarem com o incremento de uma sociedade produtiva.

Em contraponto a essas teorias não-críticas, surgiram as teorias críticas-reprodutivistas. Estas tomam a educação em relação a seus condicionantes objetivos, “isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1999, p. 17). Consideram não somente a ação da educação sobre a sociedade, mas também, o seu contrário, uma vez que, para estas tendências não é cabível entender a educação sem considerar a influência dos intervenientes sociais.

Diante dessa concepção crítico-reprodutivista de que a escola ainda assentia muito às desigualdades sociais, na década de oitenta, as mobilizações democráticas pelas quais passava o país no geral, influenciaram também o contexto educativo. Desejava-se que, no âmbito das mudanças políticas, a educação se deparasse com meios apropriados para se alicerçar no caminho da universalização da escola pública, incluindo a excelência de ensino à população no geral. Neste sentido, algumas tentativas foram elaboradas por gestões estaduais e municipais, porém, os encaminhamentos da transformação democrática na seara do país não equivaleram aos anseios educacionais da época. Ao contrário, uma reordenação das elites acabou por suplantar o processo de passagem, o que representou, para a escola, uma “enfraquecida democratização”. Assim, a escola pública se abriu para as classes populares, mesmo que essa abertura tenha sido lenta. Os segmentos economicamente mais favorecidos rapidamente se reorganizaram e debandaram para a rede privada, levando consigo essa qualidade. Ante ao deslocamento espacial desse imaginário, da seara pública para a particular, sem a devida revisão deste, a escola pública pareceu se contentar com a democratização de cunho mais



quantitativo, ou seja, recebeu as camadas desfavorecidas, sem modificar-se para essa diversidade cultural e, conseqüentemente, sem atingir a possibilidade de repensar a qualidade de ensino (não necessariamente aquela que seguiu com as elites) e vivenciá-la juntos aos “novos” alunos.

Diante deste panorama, partimos do pressuposto de que a problemática da qualidade de ensino não é coisa pacífica. Portanto, assumir a perspectiva da desnaturalização desta tem a ver com um posicionamento no movimento de lutas populares por melhores condições educacionais.

Democratização na escola: o imaginário da qualidade de ensino e seus efeitos na trajetória singular do estudante

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2013, p. 41).

Como visto, a questão atual da democratização da escolarização formal tem mais a ver com que tipo de ensino está sendo oferecido para a população em geral, do que propriamente com a democratização do acesso à escola pública. Após longa batalha e elaborações legislativas no campo das políticas públicas, muito já se conseguiu em relação à instrução em massa. Em contraponto, pouco ainda se conquistou quanto à efetiva qualidade dos processos educativos em larga escala, a fim de não mais se produzir os significativos contingentes de analfabetismo funcional.

Diante disto, cabe um adendo acerca dos ciclos de direitos em Boto (2005). Para a autora, o direito à educação teria se estabelecido em três momentos. Primeiro, o ensino passa a ser reconhecido como um direito na medida em que o ingresso à escola pública se estende para a maioria. Numa segunda etapa, a questão da qualidade de ensino passa a compor a agenda de reivindicações, ante a tentativa de uma vivência democrática no interior da escola. Terceiro, a problemática da diversidade entra no cenário. Assim, tenta-se que esta seja assegurada na formulação de políticas e parâmetros curriculares que busquem representar grupos sociais até então aliados da educação formal, na sua forma pública, obrigatória, gratuita e laica.

Com isso, é necessário frisar que, o direito a escola é um debate político e, não apenas, técnico pedagógico. Quando falamos na democratização da escola a partir de “ciclos do direito” (BOTO, 2005), podemos vislumbrar certo alinhamento entre o acesso massivo da população, a busca pela excelência escolar e a tentativa de inversão de prioridades. Mas, consideramos que, efetivamente, ainda há muitas questões a serem resolvidas (mesmo no âmbito do primeiro nível do ciclo de direitos). Portanto, uma das alternativas para se encarar tal empresa, no que diz respeito às práticas discursivas (FOUCAULT, 2013) e, portanto, a formação de novas consciências, primeiramente, pode ser tomar a questão da democracia como não dada (LEFORT, 1991) e, no caso da escola, a revisão acerca do imaginário da qualidade de ensino.

No que se refere à esse ideário, percebemos uma expressiva dualidade no sistema educacional brasileiro, com escolas reconhecidas como sendo de prestígio e escolas à margem dos índices de excelência (apresentando baixos resultados em algumas avaliações que ainda pesam sobre o destino de muitos alunos, como o IDEB - índice de desenvolvimento da educação básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo). Este quadro soa ainda mais preocupante quando existem muitas distinções entre instituições de ensino componentes de uma mesma cidade (por exemplo), ao mesmo tempo, a aceitação de escalas de qualidade entre elas, por parte da sociedade em geral. Diante disto, o que defendemos aqui é que esses fatores de cunho mais externo acabam por incidir no interior de cada escola, cada família e cada estudante. Ante a avaliações e escalonamentos de instituições, conformar-se-ia um ideal de excelência escolar desigual em si, pois este se formou e consolidou com base na supressão de muitos. A prerrogativa da qualidade se reforçou através da seleção, ou seja, ela não seria para todos, não caberia a todo e qualquer aluno. O exclusivismo desse ideário fez com que ele fosse destinado a poucos privilegiados, aqueles com os quais a escola consegue dialogar sem tantos problemas. Assim, a camada economicamente favorecida se viu acolhida e reconhecida nos espaços escolares de prestígio, por meio de currículos e práticas pedagógicas que diziam sobre suas próprias experiências cotidianas para então, acompanhar o estudante num mundo mais científico e racional.

Por isto, analisar a excelência nos levou, fortemente, a considerar os excluídos desse processo, tendo em conta o quanto as desigualdades escolares ainda estão afinadas com as desigualdades sociais. Na escola, ocorrem situações de fronteira, em que exclusões ainda são determinadas em seu interior, como baixo desempenho, reprovações, evasões. No decorrer das lutas pela democratização, ao invés de se modificar e ampliar com os hibridismos culturais, a cultura especificamente escolar predominou, demarcando e afirmando divisões. De acordo com Soares e Ferreira,

com a chegada da classe popular à escola, a educação escolar postula um modo de ensinar, aprender, estudar e se comportar que separa em grupos opostos e hierarquicamente desiguais: letrados/iletrados; bem educados/mal educados; alfabetizados/analfabetos; cultos/incultos; elite/povo etc. Assim, muitos alunos e alunas tornam-se estranhos à escola e essa, por sua vez, continua a invisibilizá-los para manter seu protagonismo. Nesse embate, muitos desses sujeitos aprendem que, para sobreviver, é necessário negar suas origens e seus saberes em favor do conhecimento hegemônico (2014, p. 164).

Portanto, entre “propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2013) para os indivíduos da comunidade escolar, a narrativa da qualidade vem sendo seletiva, no sentido de sobre quem se fala, para quem fala. E a partir disso, ao mesmo tempo em que o estudante pode se sentir impulsionado a alcançá-la, moldando toda a sua trajetória educacional em prol desse fim, na medida em que ele não se vê representado em tais discursos, percebendo no contexto da própria escola os mecanismos de exclusão, pode haver, dentre outras questões, incidências na vertente afetiva da aprendizagem. Tanto o sujeito pode tomar para si a perspectiva da resiliência e continuar almejando a excelência escolar, quanto pode se deixar abater na relação com o conhecimento. Isto se torna ainda mais flagrante quando este é oriundo de classes populares e, ao vivenciar a escolaridade em escolas de elite, se encontra em condição de vilipêndio, quando percebe que tais estabelecimentos não o tem como público alvo. Portanto, nestes espaços estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de prestígio, por não se sentirem identificados com o conhecimento que ali circula e com as práticas pedagógicas que lhes são próprias. Estas são padronizadas e massificantes, fazendo com que estes alunos transitem nas brechas e permaneçam nas fronteiras escolares como “outros”, aqueles com os quais a escola não consegue lidar.

Com isso, pretendemos o enfoque nas posições de resistência e luta em relação aos modelos de referência que fomentariam certa composição de ser estudante. Tendo em vista o olhar para a vivência daqueles “outros” acerca da tentativa de permanecer numa escola que, cotidianamente, pode rejeitá-los do *status quo* da excelência, é que lembramos das considerações das teorias críticas. Para esta vertente, o que fica é o que a escola, sem se desvincular da sociedade, traz de contributo. Ainda que determinada por fatores externos, esta não seria somente reprodução do contexto social (teorias críticas reprodutivistas). Tampouco, resguardaria tamanha independência a ponto de devolver ao âmbito social o desiderato de harmonia, sem considerar as contradições da realidade (teorias não-críticas). O ponto nevrálgico das teorias críticas tem a ver com a posição que assumem ante a luta de classes que reverbera na escola. Tendo em vista que a camada dominante não se empenha na mutação histórica da escola, uma vez que se dedica a manutenção de seu *status*, investindo em instrumentos de adaptação que escapem as mudanças, a teoria crítica emerge por meio da posição dos dominados. Portanto, na medida em que almejamos outra escola que surja da articulação com a realidade e os anseios dominados, devemos recorrer a formas de pensar a educação que concebam a escola como um meio de cooperar para a subversão da questão da marginalidade. Neste sentido, “se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 1999, p. 41).

Esse tipo de pensamento coincide com o que estamos delineando para a qualidade de ensino: que esta seja repensada e desnaturalizada quando consideramos o prisma dos excluídos. Por esse viés, acreditamos que o ponto de vista das teorias críticas pode nos ajudar a superar a conservação dos conflitos de classe tais como se apresentam e a manutenção de privilégios nas mãos de poucos escolhidos.

Considerações finais

Todo esse enredamento discursivo em torno da qualidade de ensino frente às questões aqui apresentadas (democracia, liberdade e subjetividade), não somente



constitui a escola, mas contribui para informar a subjetividade dos sujeitos que transitam em seus espaços cotidianos. Dentre outras questões, as práticas discursivas colaboram para constituir imaginários e delimitar “quem está dentro e quem está fora” em relação aos privilégios escolares. É por isso que não caberia mais pensar na subjetividade como uma das proposições neutras da escola, ao contrário, se sua produção pode se dá nos limites da aceitação de padrões, ela também pode ser uma criação transformadora e contribuir para a resistência ante aos mecanismos de poder presentes no sistema disciplinar educacional.

Portanto, tratar da qualidade de ensino como um dos elementos do dispositivo de controle que configuram a rede escolar ou, mesmo, uma atividade normativa massificante (FOUCAULT, 1975; 2000; 2002 apud ARREGUY, 2011), dentre tantas outras impostas pela escola, faz-nos conceber o quanto esse lugar pode passar ao largo das singularidades.

Neste sentido, talvez, recorrer a questões de gênese possa nos auxiliar a compreender o panorama de algumas políticas públicas educacionais, com seus reais ganhos, perdas e os rumos que devemos seguir com maior lucidez em prol de mudanças. Fundamentados por esse panorama, é que buscamos aqui defender a problematização do imaginário em torno da excelência escolar. Ressaltamos que a tentativa de caminhar na perspectiva de discursos de homogeneidade em torno da qualidade significa seguir a direção contrária em relação às lutas pelas diferenças e pelas múltiplas alternativas de vida, em que seja possível não se orientar por modelos pré-concebidos e ser qualquer estudante no contexto da escola: aquele que se pode ser, que se quer ser e que se entrega às diversas possibilidades de constituição cotidiana, na relação com o conhecimento e, num sentido mais amplo e profundo, com a produção de si.

Por fim, contrariamente ao fundamento universalizante, pautado no Bem Comum, como base de igualdade e Direitos Humanos na escola, numa sociedade marcada por uma severa divisão socioeconômica, também recordamos Saviani (1999), para quem a defesa da escola pública surgiu nos limites da concepção liberal, uma vez que a burguesia associava a luta pela educação ao desenvolvimento econômico do país. Entretanto, há limites claros nessa defesa. A luta pela democratização da escola pública hoje tem a ver com a ressignificação da qualidade



de ensino (como um debate, como algo não pacífico, como um problema), que deve dialogar com a e estar a serviço da diversidade cultural, a partir da expansão dessa vivência para a população brasileira, assim sendo, esta luta é, sumariamente, parte do movimento popular. E é desse lugar que devemos angariar novas bandeiras de ação e novos sentidos para a escola.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Claudia. Problemas da relação educação-cidadania na história brasileira. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010, p. 145-162.

ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. **Revista Aleph: Uff /Niterói**, 2011, v.1, n. 15, p. 99-106. Disponível em [<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/354/261>]. Acesso em 04/04/2017.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processo de produção das elites escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011. Disponível em [<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a15.pdf>]. Acesso em 22/06/2018.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 / Michel Foucault; tradução: Laura Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____.

Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade" (entrevista com H. Becker, R. Fomet-Betancaurt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984), Concórdia Revista internacional de filosofia. n 6. Julho-dezembro de 1984, ps. 99-116.



FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Mota; tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Sobre a história da sexualidade**. In: _____. *Microfísica do poder*. Introdução, organização e tradução de Roberto Machado. 4. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 243 – 276.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2012, p. 103-133.

LEFORT, Claude. **A questão da democracia**. In: **Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991, p. 23-36.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Adriana Barbosa & FERREIRA, Sandra Amaral Barros. Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência? Reflexões e desafios para a formação docente. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva e MACIEL, Carla Mendes. (orgs.). **Formação docente, pesquisa e extensão no Cap UFRJ: entre tradições e invenções**. 1. Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 159-182.



POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Emília Naura Santos Bouzada¹

Resumo: Este trabalho, de cunho bibliográfico, teve uma versão prévia apresentada para avaliação de final da Disciplina Educação Brasileira e o interesse em apresentá-lo adveio das práticas ocorridas em Seminários, cujo tema Educação Especial no Brasil e a Valorização do Magistério promoveram maior reflexão sobre a questão da inclusão no Brasil. Falar das Políticas Públicas em Educação Especial é poder reconhecê-las em seu valor, mas precisa-se ir para além dela, ou seja, reconhecê-la em sua complexidade. Inclusão em Educação difere do que seja Educação Inclusiva, a primeira nos leva a pensar como algo que está sempre em processo, construção, aprimoramento já o segundo conceito, nos remete a algo pronto, findável. O tema inclusão em educação nos convoca a transformações, mudanças, quebras de paradigmas, de modo a nos tirar da zona de conforto, apresentando-nos um cabedal de conhecimentos para novas práxis. Já o tema da valorização do magistério nos remete aos profissionais da educação em sua formação inicial e continuada, e em que a essa pode vir contribuir no processo de inclusão em educação. A escolha deste trabalho sob o título: “Políticas Públicas em Educação: Um Olhar para Além da Educação Especial e Valorização do Magistério” faz interface com projeto “Abra Essa Porta Que Quero Entrar: A Literatura como Possibilidade de Inclusão em Educação” em andamento no Mestrado em Educação, da Linha de Pesquisa: Linguagem, Culturas e Processos Formativos. O presente artigo procura estabelecer um diálogo criterioso entre as Políticas Públicas de Educação Especial e as de Valorização do Magistério com o que denominamos como processo de Inclusão em Educação.

Palavras-Chaves: Educação. Especial. Valorização do Magistério. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, de cunho bibliográfico, teve uma versão prévia apresentada para avaliação de final da Disciplina Educação Brasileira e o interesse em apresentá-lo adveio das práticas ocorridas em Seminários, cujo tema Educação Especial no Brasil e a Valorização do Magistério promoveram maior reflexão sobre a questão da inclusão no Brasil, formação continuada, temas pelos quais me debruço e me proponho a aprofundar, desenvolvendo uma abordagem sobre a Inclusão em Educação, o que difere da Educação Inclusiva.

Falar das Políticas Públicas em Educação Especial é poder reconhecê-las em seu valor, mas precisa-se ir para além dela, ou seja, reconhecê-la em sua

¹ Pedagoga; Psicopedagoga; Especialista em Saúde Mental na Infância e Adolescência; Mestranda em Educação; UFF- Universidade Federal Fluminense; emiliabouzada@hotmail.com

complexidade. Inclusão em Educação difere do que seja Educação Inclusiva, a primeira nos leva a pensar como algo que está sempre em processo, construção, aprimoramento já o segundo conceito, nos remete a algo pronto, findável.

O tema inclusão em educação nos convoca a transformações, mudanças, quebras de paradigmas, de modo a nos tirar da zona de conforto, apresentando-nos um cabedal de conhecimentos para novas práxis.

Já o tema da valorização do magistério nos remete aos profissionais da educação em sua formação inicial e continuada, e em que a essa pode vir contribuir no processo de inclusão em educação.

Os seminários temáticos ocorridos nos levaram à construção de novos paradigmas, abrindo-nos a um novo fazer valorando os processos das políticas públicas brasileiras, reconhecendo-as em seu processo histórico, político e social.

A proposta da disciplina Políticas Públicas em Educação Brasileira, apresentada com esse modelo favoreceu a troca entre os grupos, fortaleceu os vínculos de amizade, cordialidade e respeito. Cada membro dos grupos apresentou os seus conhecimentos, saberes e o domínio de determinado tema, no que tange à construção do pensamento crítico sobre a Políticas da Educação nas constituições brasileiras; às leis que regem a Educação Brasileira desde os primórdios tempos, com a chegada dos padres Jesuítas ao Brasil, até os dias atuais.

Discussões, reflexões acaloradas que nos fazem (re) conhecedores dos interesses políticos e econômicos na manutenção dos modelos tradicionais de educação no Brasil. O Modelo da Educação Privada e da Educação Pública, os Conselhos Nacionais da Educação, a organização, a formação profissional, as políticas curriculares, a educação no Campo, os Movimentos Sociais e a Educação no Brasil, a Valorização do Magistério com o Direito à Educação e a valorização profissional: O Papel do Estado e da Sociedade, tomada como base a Constituição de 1988.

No decorrer da disciplina foi sendo traçado o panorama histórico-crítico da educação brasileira. Uma análise das diferentes conjunturas socioculturais, econômicas e políticas sobre a educação brasileira. O discorrer sobre as questões das atualidades que se apresentam na educação brasileira, seminários temáticos que envolvem temas como: Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio,



Valorização do Magistério, Formação dos Profissionais da Educação, Educação Especial, EJA- Educação de jovens e Adultos, Organização da Escola em ciclos, Educação Integral, Ensino superior, Educação no Campo, Movimentos Sociais e educação, Políticas Curriculares, Financiamentos e Educação Superior.

Acima em destaque os temas centrais abordados pelo grupo do qual a autora desse artigo fez parte. A escolha deste trabalho com o tema: “Políticas Públicas Em Educação: Um Olhar Para Além Da Educação Especial E Valorização Do Magistério” faz interface com Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação, da Linha de Pesquisa: Linguagem, Culturas e Processos Formativos, e que recebe o título de: “Abra Essa Porta Que Quero Entrar: A Literatura Como Possibilidade De Inclusão Em Educação. ”

Este trabalho de cunho bibliográfico tem intuito de promover a reflexão sobre o processo de desenvolvimento nas Políticas da Educação Brasileira no campo da Educação Especial e Valorização do Magistério fazendo um recorte do período que marca a Educação Especial no Brasil, ou seja, do período que retrata a história de pessoas com deficiências no nosso país.

Apresentaremos de forma mais restrita a linha do tempo, que promoverá uma melhor e maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento da Educação Especial no Brasil:

- Os anos de 1854 a 1956 – foi marcado por iniciativas de caráter privado;
- Dos anos de 1957 a 1993 – Definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- O ano de 1993 – é caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.
- As últimas décadas de 2001- 2018 apontam novos caminhos, novos rumos ao processo de Inclusão.

Destacamos que no primeiro período, enfatizou-se o atendimento clínico especializado, incluindo a educação escolar e para isso foi fundada instituições de caráter tradicional de assistência às pessoas com deficiências mentais, especialmente de ordem biológicas (sensoriais). E assim, no ano de 1854 foi fundado o Instituto dos Meninos cegos na cidade do Rio de Janeiro e em 1891 este passou a se chamar Instituto Benjamin Constant. Em 1957, o Instituto Imperial dos Surdos-mudos, criado por D. Pedro II, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação

dos Surdos - INES. A Deficiência Mental ganha destaque nas Políticas Públicas após a Proclamação da República, mesmo porque acreditava-se que a saúde mental pudesse implicar em problemas de saúde, uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar.

Várias instituições surgiram no ano de 1930, para cuidar das pessoas com deficiência mental, e de número bem maior para outras instituições voltadas outros tipos de deficiências. Ainda em 1930 é criada em Belo Horizonte a primeira sede da Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff e em 1954, no Rio de Janeiro é criada a primeira sede da APAE- Associação de pais e amigos dos excepcionais.

MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino;

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial”. Reforça o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Na Década de 1970 não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No artigo 206 estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208)

O grande e significativo marco na história da criança e adolescente no nosso país surge com Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, Lei nº 8.069/90, cujo artigo 55 define: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”;

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação de caráter integracionista, embora para muitos intelectuais da área, diz que está substituindo o caráter integracionista pelo inclusivista.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao estabelecer padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais.

A LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira), no Art. 58 define por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura ainda, a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; como também garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se



para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)."

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

O PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” evidencia-se um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Pode-se perceber o processo evolutivo que foi se estabelecendo no decorrer de décadas para as questões que envolvem a relação com os marcos históricos e legais para inclusão e educação especial, passando de uma fundamentação integralista para uma fundamentação inclusivista. Houve avanço na discussão sobre a integração (LDBEN, n 9394/96), no entanto o termo “preferencialmente” abriu um precedente de que está poderá não ocorrer na rede regular, mas que permanece em instituições especializadas.

De todo o exposto, damos destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), que estabelece o princípio da educação de qualidade como um direito de TODOS e a Declaração de Salamanca (1994) que promove a ligação entre inclusão e necessidades educacionais especiais e, assim passa-se a fortalecer o processo de inclusão a partir desse princípio que traduz um novo olhar para as questões que envolvem a inclusão em educação.

Inclusão em Educação de qual lugar podemos falar? É a partir dessa indagação que passamos a promover o diálogo, reflexão sobre o conceito de inclusão que surge veementemente na década de 90, no entanto, com concepções diferenciadas.

A Educação especial, voltada para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades /superdotação, sendo, portanto, pensada como continuidade do processo de participação de toda e qualquer pessoa. Destacamos a Política Nacional de 2008, da emenda Constitucional que por meio de Decreto Legislativo n 6.571/ 2008, há uma redefinição de conceito estabelece o apoio pedagógico em classes comuns.

O Atendimento Educacional Especializado passa a ser definido como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b).

Portanto, pensando como continuidade do processo antes chamado de integração educacional, passamos a pensar esse processo de modo mais amplo, de modo a oferecer condições de participação de toda e qualquer pessoa.

Inclusão não é proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com deficiência nos espaços sociais, sobretudo, na educação, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Nas palavras de Santos, “Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional” (SANTOS, 2009, p.12).

Diferencia-se então da Educação Inclusiva, pois essa nos remetia a algo pronto, com um fim ao qual chegar, no entanto, quando a pensamos como processo, esta passa a ser infundável, de luta constante contra a exclusão de toda e qualquer pessoa do contexto educacional.

Nos tempos atuais, vemos à Inclusão em Educação como um processo a favor da participação e da aprendizagem de todos.

Não se resume apenas a um grupo de pessoas excluídas. É processo dialético e complexo, sempre em relação com a exclusão (SANTOS, 2003, 2008, 2009, 2013).

Inclusão em Educação, nesse sentido, passa a ser compreendida em sua relação intrínseca do processo - inclusão/exclusão, ou seja, entendemos a existência de uma dimensão subjetiva presente nos processos inclusão/exclusão – “sentir-se incluído/excluído” (SAWAIA, 2011).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), objetiva: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE), a Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a Participação da família e da comunidade e o público-alvo.

Deixamos então uma pergunta, o que é o AEE? Como resposta podemos citar que se trata de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Esse serviço tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

A Inclusão em Educação, embasada na abordagem teórica de Santos (2009), nos provoca às seguintes reflexões: o que difere, se é que difere, um professor de turma regular de ensino e um professor de uma turma do AEE. Em que contexto pode-se promover esse diálogo entre esses?

Qual o valor da Inclusão em Educação essa pensada, especialmente, no contexto de uma turma regular de ensino?

Um olhar para além da educação especial se faz possível com a valorização do magistério. Pensar a Inclusão em Educação para além da Educação Especial faz-se necessário dialogar com autores que nos trazem reflexões sobre o Direito a Educação e a Valorização do Magistério.

Discorrer sobre a valorização dos profissionais da educação básica, é uma proposta de Vieira (2016), que faz um corte temporal de três décadas, tomando como base a Constituição Federal de 1988.

No texto referendado as expressões “direito à educação” e a “educação como direito” diferem entre si embora ambas as expressões, representem passos importantes da sociedade na construção de seus referenciais civilizatórios. A

expressão “direito à educação” é tomada como possibilidade de acessar um bem, um valor, um componente da socialização humana.

No Brasil a educação é direito público subjetivo, entendido como um instrumento jurídico que promove o controle da ação do Estado e, portanto, passível de cobrança quanto as omissões que poderá advir, ou seja, trata-se de um princípio fundante da sociedade, que parte do direito individual e que se torna extensivo a todos (as) cidadãos(ãs).

Para compor este trabalho recorreremos a Noronha (2016) que nos apresenta as diretrizes nacionais de carreira e Piso Salarial Profissional Nacional- PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação. Torna-se fundamental o debate sobre as diretrizes nacionais da carreira e a lei do PNE- Plano Nacional da Educação, que formula diretrizes e determina prazo para que estados e municípios implementem seus planos de carreira docente para a educação básica.

A data prevista seria até o ano de 2016 para todas as redes estabelecerem carreiras adequadas às diretrizes nacionais, assim como a garantia do valor do piso nacional do Magistério, como vencimento básico inicial da categoria e que, ao mesmo tempo, promoveria a equiparação salarial desses profissionais em relação ao demais trabalhadores de mesmo nível de formação.

No ano de 2008 e 2009, Noronha (2016) menciona que foi realizado um debate aprofundado, por ocasião da elaboração do Parecer CNE/CEB nº 9, de 2009 (BRASIL, 2009a) e da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 (BRASIL, 2009b), com sua participação como relatora no Conselho Nacional de Educação (CNE). Os dois documentos foram homologados pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, na época ministro do Governo Lula.

O processo de discussão, segundo Noronha (2016), aconteceu em várias audiências públicas em todo território nacional, viabilizando o posicionamento dos profissionais da educação e a composição coletiva da redação dos documentos legais.

O documento sofreu extensas modificações, desde o texto inicial e aos que foram aprovados no CNE (Conselho Nacional de Educação) e obteve a homologação do ministro da educação.

Compete indagar seria à docência, a carreira do magistério atrativa aos jovens? Como nos apresenta Noronha, (2016) “a carreira do magistério é de baixa atratividade para os jovens que frequentam o ensino superior”. Seu texto nos convoca a olhar para as questões dos baixos salários, para as jornadas estafantes, assim como, para as más condições de trabalho, especialmente apontada para questões relativas ao autoritarismo por parte de autoridades e gestores, que culminam em violência nas escolas. Essas seriam as principais causas de afastamento dos jovens para a docência, que a seus olhos não oferece perspectivas de crescimento e valorização profissional.

Noronha (2016) nos apresenta dados do MEC do ano de 2014, onde foi constatado déficit dos professores de 180 mil, nas áreas das ciências exatas, tais como matemática, física e química. No ensino fundamental II, em média um professor da Língua Portuguesa, assume seis turmas, o que totaliza 240 estudantes numa jornada de 40 horas semanais de trabalho.

Para um professor de física ou química, como também de história, geografia ou biologia, a organização curricular oferece um número menor de aulas em cada turma, o que pode resultar em uma jornada de trabalho com um total de até 500 alunos.

Precisamos ter clareza sobre a carreira dos profissionais da educação, que a nossa percepção se abra para além das questões corporativistas, embora, segundo autora Noronha (2016) tais questões também sejam fundamentais. É preciso ampliar nossas discussões, contextualizando-as em um âmbito maior da educação nacional, no que tange ao valor e a importância sobre a nossa concepção de sociedade, do Estado e da Educação.

Para mantermo-nos, enquanto docentes reflexivos, é importante não perder de vista a função social da escola para além do processo ensino aprendizagem, como também a carreira que queremos construir. Para tanto, faz-se necessário construir uma escola que forme cidadãos críticos e responsáveis, comprometidos com os valores éticos, políticos- sociais, que se reconheça na transmissão de um saber histórico acumulado e que esteja aberta a um novo conhecer. Tal escola seria um espaço em que seus atores promovam, acolham e incluam às diferenças, de modo que o acesso e a permanência de todos(as) as crianças e jovens na idade escolar

sejam motivo de compromisso contínuo incluindo também àqueles que não tiveram oportunidade de estudos na “idade certa”, valorizando ainda, as turmas do EJA- Educação para Jovens e Adultos.

Em nosso entender a valorização profissional é considerada como um princípio, fonte de debates e diálogos com a nossa sociedade, de modo a fortalecer laços sociais, fomentando o reconhecimento dos direitos do professor, dos estudantes e da comunidade na qual a escola está inserida.

Assim julgamos pertinente reverter a atual situação de desvalorização do magistério e para que isso aconteça faz-se necessário equacionar as questões que envolvem salário, carreira e jornada e a formação inicial e continuada. Outra questão de importância é promover o debate intensivo sobre o plano de carreira da educação pública, a valorização dos profissionais do ensino que, como princípio, regem a educação nacional. A garantia do piso salarial aos profissionais da educação e o acesso exclusivamente pelo concurso público em detrimento de contratação temporária, são aspectos igualmente relevantes, para que possamos almejar uma escola onde o professor cumpra sua jornada de trabalho em tempo integral na mesma escola e que tenha um salário digno e equiparado com os demais profissionais do mesmo nível de formação.

A discussão é ampla e complexa, no sentido de reverter a disparidade, a diferença dos salários dos professores em diferentes regiões do nosso país, no sentido de nos fortalecer, enquanto profissionais da educação e cidadãos(ãs) à garantia de gratuidade do ensino público, igualdade de acesso e permanência, democracia na gestão, padrão de qualidade e de ideias plurais. De modo que o exercício da Docência, do professor, difere-se do exercício da carreira dos profissionais técnicos, somos formadores de sujeitos críticos, pensantes e atuantes.

Assim, consideremos que todos os espaços da escola são espaços onde se promove a educação. Tomemos, portanto, a educação como um processo coletivo em que a interação entre professores, funcionários, pais e alunos, ocorrem de forma sistemática no sentido de possibilitar a participação de todos(as).

Todas essas questões envolvem a valorização do magistério, entretanto, damos destaque aos cursos de formação inicial e continuada, como processos promotores do diálogo entre os variados atores da educação. O profissional

valorizado, poderá se tornar ainda mais conhecedor de novas teorias que irá favorecer e enriquecer à sua prática, promovendo o respeito às diferenças, um novo pensamento sobre o que seja a Inclusão em Educação e ter um olhar para além da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procura estabelecer um diálogo criterioso entre as Políticas Públicas de Educação Especial e as de Valorização do Magistério com o que denominamos como processo de Inclusão em Educação. Dessa forma, esse ensaio trata-se de uma tentativa de apresentarmos um novo olhar para as questões que envolvam os sujeitos desse processo, ou seja, a nossa apresentação é a de um novo olhar que está para além da educação especial.

O olhar que não nega e nem destitui o lugar e o valor da Educação Especial, mas nos provoca, convoca para irmos além desta.

Alunos, crianças, jovens, adolescentes sujeitos, atores que foram destituídos de seus direitos de estudar numa turma regular de ensino, que foram “segregados” a um único modelo “possível” de aprendizagem e conhecimento, ou seja, os modelos institucionalizados.

Acolher às diferenças é um marco histórico na Educação Brasileira, por isso precisamos repensar a nossa prática, rever nossos conceitos e preconceitos, nos destituir de valores arraigados, pensamentos e fazeres engessados e envelhecidos. Precisamos nos voltar para um novo fazer, ter um novo olhar, ou seja, para além das deficiências. Um aluno com diferenças é responsabilidade de todos na escola, assim como também os demais alunos. Gestores, professores, mediadores, equipe técnica, auxiliares são responsáveis por todas(os) os alunos(as).

Já a valorização do Magistério é um atributo primordial a um fazer diferenciado no processo de Inclusão em Educação.

Projetos que agregam novos conhecimentos levam a novas práxis, que por meio da formação inicial e continuada, promovem a Valorização do Magistério.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Palavras e sinais modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 agosto 2018

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CROCHIK, J.L., [et al]. Educação em Debate. São Paulo: 2ªed, Casa do Psicólogo, 2008

NORONHA, M. I. (jan/jun de 2016). Diretrizes Nacionais de Carreira e PSPN Novos Marcos dos Profissionais da Educação. Retratos da Escola, 57-73.

SANTOS, M. P dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos; SENNA, M. O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial/ VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial. São Carlos: 2012.

VIEIRA, J. M. (2016). Direito à educação e valorização profissional O Papel do Estado e da Sociedade. Retratos da Escola, 25-33.



Eixo 4: Relações Étnico-raciais, Diversidades Sexuais e de Gênero

A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Carmel Cardoso Jorge¹

Resumo: As profissionais que trabalham na Educação Infantil enfrentam desvalorização do seu trabalho docente. Apesar de atuarem na educação básica, seus vencimentos são inferiores se comparados com outros segmentos como fundamental e médio. O Plano de Cargos e Carreiras do Município do Rio de Janeiro admite, inclusive, professoras com apenas nível médio/ normal neste segmento. A subalternização da infância na contemporaneidade e nas políticas públicas podem ser uma justificativa para esse desprestígio. O sentimento de infância é uma construção recente na história da humanidade. Por um longo período, o conceito de criança simplesmente não existia, esta era vista como um adulto em miniatura. Tão logo conseguia uma vida independente da mãe, já era introduzida na sociedade como um adulto. Há outra possibilidade para o problema da desvalorização docente na Educação Infantil ao analisarmos essa parcela do magistério sob a perspectiva de Gênero. A Educação Infantil conta, na sua imensa maioria com profissionais do sexo feminino. Além disso, por estar muito perto do cuidar, é associado a esse sexo. Vivemos numa sociedade capitalista- patriarcal, em que tudo ligado a mulher, como a maternagem, é desvalorizado. Assim, as professoras e agentes de creches, sofrem com o desprestígio social. Aprofundar essas relações gênero dentro do magistério visa o fortalecimento das políticas públicas na educação infantil.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Infantil. Gênero

Introdução

Dentro do Quadro de Pessoal do Magistério da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, há uma distinção entre Professor de Educação Infantil e Professor do Ensino Fundamental: enquanto o primeiro tem piso salarial menor e exigência de formação Nível Médio Completo Modalidade Normal, do chamado “PEF” é exigido Nível Superior em Licenciatura Plena e um salário inicial maior. Este fato expõe uma característica do segmento: a desvalorização do trabalho docente na educação infantil.

¹ *Especialista. Universidade do Estado Rio de Janeiro. Email: mel1812jorge@gmail.com*

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamenta a exigência de nível superior como formação mínima para o professor do ensino básico, este não afetou as exigências dos concursos públicos para a educação infantil:

1. O Concurso destina-se a seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de Professor de Educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.
2. Da Escolaridade, do Vencimento, Carga Horária, e da Taxa de Inscrição:

Qualificação Mínima Exigida (Escolaridade): Nível Médio – Curso Modalidade ou Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou específico para Educação Infantil. (SMA, p.1)

Apesar de a Educação Infantil ser reconhecida como fazendo parte da educação básica e esta ser uma parte indissociável as demais etapas; a condições de trabalho são peculiares. Há uma marca muito forte da questão de gênero na desvalorização do trabalho docente das professoras e agentes da educação infantil do município do Rio de Janeiro:

Dois estudos, o de Alves e Pinto (2011) e o de Siller e Côco (2008), apresentaram informações mais abrangentes sobre os/as docentes da educação infantil. O primeiro, a tratar da remuneração e características do trabalho docente no Brasil, mostra que, em comparação com as outras etapas da educação básica, as quais também apresentam rendimento abaixo do esperado para certo nível de formação em relação a outras ocupações, sempre a educação infantil está situada na posição de maior desvalorização salarial. (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013, p. 10)

Mesmo após sete anos da inclusão de creches no FUNDEB Silva (2010) avalia que este fator não resultou em mudanças nas políticas públicas de valorização da profissional da educação: “não houve modificação na política remuneratória dos sujeitos docentes da educação infantil e do ensino fundamental” (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013, p.11).

Citando Gatti e Barreto (2009) que a partir de estudos da sociologia do trabalho apontam que salário, condições de trabalho e as estruturas de carreira são reflexos

de sua própria valorização social real. Os pesquisadores afirmam ainda que as professoras da educação infantil são as que recebem menores remunerações.

Além das professoras, temos dentro das salas de atividades de creches e espaços de desenvolvimento infantil outra figura: a agente de educação infantil. Criado em 2007 pela SME, o cargo tem como exigência de formação e atribuições:

1. Do Cargo, do Vencimento, da Carga Horária e da Qualificação Mínima Exigida: Agente Auxiliar de Creche, 461,34 reais, 40 horas semanais e Nível Fundamental Completo.
2. Das Atribuições (Lei nº 3.985 de 08/04/2005): Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. (SME e SMA, p. 1)

O cargo de Agente Auxiliar de Creche foi criado antes do cargo de Professor da Educação Infantil. Até 2012 o agente atuava sozinho dentro da sala de atividades. Vasconcellos, 2015 vê como um erro histórico a criação do cargo para atuar dentro dos espaços de creches e EDI's: "entendemos que a qualidade das políticas públicas de educação para infância passa pela formação do profissional que nela atua".

A desvalorização dessa figura do magistério presta um desserviço às políticas públicas da educação infantil. Por isso focar nos estudos que aprofundam a depreciação dessas sujeitas visa propor novas políticas públicas para essa etapa da educação básica.

Metodologia

O trabalho desenvolvido seguiu os preceitos de estudos exploratórios, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p.50) "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos".

A revisão narrativa da leitura a partir de pesquisa eletrônica de artigos indexados no SciELO com os descritores: educação infantil, magistério, valorização docente e Gênero publicados em português e disponíveis na íntegra, compreendidos de 1991 a 2015.



Resultados

Os resultados apontam que a desvalorização do trabalho docente na educação infantil está ligada a feminização da profissão. Desvalorização que se iniciou desde da entrada da mulher na carreira do magistério. Características ligadas ao feminino como: cuidar, docilidade e amor são desvalorizados na atual sociedade capitalista-patriarcal. Enquanto o homem no magistério é visto como profissional e autoridade, a mulher é vista como uma mãe e trabalha por vocação. O trabalho na educação infantil seria como uma permissão da sociedade de maternar fora do ambiente doméstico. Fortalecer os estudos do desprestígio docente neste segmento fortalece as políticas públicas para educação da primeira infância.

Discussão

A desvalorização da carreira docente neste segmento pode ser compreendida como uma consequência da significação de infância em nossa sociedade. Kohan (2008) evidenciou que a filosofia é uma produção de pensamento e a infância tem sido em suas mais diversas “invenções” de época um objeto da produção de pensamento.

A origem da palavra infância está associada à falta de algo, a ausência e incapacidade. Acrescenta-se a isso o fato que a cultura latina associou a *res publica* e aqueles que não poderiam participar desta eram marginalizados, excluídos dessa sociedade. Kohan (2008):

Um indivíduo de pouca idade é considerado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido “de que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* como sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivado- e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança”, “infância” respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantilis*, infantil; *infanticidium*, infanticídio, etc. (CASTELO; MÁRCICO, 2006 apud KOHAN, 2008, p.40)

A concepção de infância foi socialmente construída. Temos desde do adulto miniatura na Idade Média e chegando a criança cidadã da atualidade. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29) apontam que:



Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos em cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem.

Até o século XII não existia esse conceito de infância. Até mesmo em pinturas não havia ilustrações dessa fase da vida. Àries (1981) comenta “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava agir sem solicitude da mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (p.156). Nesta época crianças eram adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas as mesmas vestimentas e costumes dos adultos.

Àries fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, “qualquer conhecimento da particularidade infantil”, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (...) A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menos escala. (ÀRIES, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p.23).

A relação criança/infância foi se alterando a partir da difusão de novas condutas pela Igreja Católica. Novos modelos familiares surgiram, estes davam grande importância às laços de sangue. Heywood (2004) aponta que o reconhecimento da infância vem do discurso cristão do “culto ao menino Jesus” e do “massacre dos inocentes” praticados por Herodes. Este foi o contexto que surge o sentimento de infância.

Essa visão de falta em relação à infância permaneceu por vários séculos até que, no século XVII Boto (2002, p.22) descreve que:

Nos termos de Philippe Ariès, no intervalo entre essa Idade Média que se ia embora e a Modernidade que, pouco a pouco, ganhava lugar, teria havido, inclusive, uma alteração nos padrões de sociabilidade: “(...) a da rua, do pátio do castelo, da praça, da comunidade – por uma sociabilidade restrita que se confunde com a família, ou ainda, com o próprio indivíduo. Portanto o problema consiste em saber como se passa de um tipo de sociabilidade na qual o privado é separado do público e até o absorve ou reduz sua extensão” (Ariès e Duby, 1991, p. 16). Os progressos da intimidade, historicamente, corresponderam, na época moderna, a um refluxo dos elos tradicionais de



sociabilidade comunitária; como se o primado do indivíduo fosse correspondente ao declínio da esfera pública.

Porém apenas no século XVIII a concepção de infância se efetivou. Somou-se a esse pensamento o ponto de vista biológico, que possuem particularidades e sentimentos próprios. Àries (1981, p.168) afirma que o sentimento de infância se desenvolveu paralelamente ao sentimento de família, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar de modo que a família volta-se para a criança. A criança serve para ser amada e educada, este é considerado um dever da família, base da sociedade. Essa visão implicou em planejamento dos nascimentos, já que os pais se consideravam responsáveis pelo futuro da criança.

De acordo com Gélis (1991), o sentimento de infância não se apresentou de maneira uniforme. Este fato deve-se a diversidade de entendimentos, mas o mesmo expõe que apesar de sem linearidade pode-se observar que nesse período houve uma maior preocupação em relação aos pais quanto à saúde e educação das crianças.

Gélis (1991) continua esclarecendo que nesse período surge à individualização da criança. Essa individualização do sujeito criança se refere, nesse momento histórico, à percepção da criança como indivíduo, caracterizando-a com um mundo próprio.

Nesse contexto, Àries (1981) revela que a criança começa a ser o centro da família devido a sua ligação com a figura dos anjos que são tidos como puros e divinos. Esta concepção de sujeito fez com que a criança se tornasse alvo de controle familiar, bem como, do meio a qual estava inserida. Tal fato favoreceu o surgimento da instituição escolar. A criança começou a ser reconhecida como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade, onde a família demonstrava preocupação e interesse por saúde e educação.

Gagnebin (1997) afirma que se procurou garantir na infância um local excepcional e único a fim de proporcionar felicidade e contato com a natureza, e deste modo era a obrigação do adulto, reconhecer, primar e defender por esta. Segundo a autora a infância não é mais:

O rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se



elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido (GAGNEBIN 1997, p. 94).

Atualmente, as crianças são consideradas um ser histórico social, condicionadas por vários fatores, seja eles sociais, econômicos, culturais, ou até mesmo político. Partindo desse pressuposto, cria-se uma visão idealizada de infância, como um momento de total encanto e ludicidade.

Entende-se que a criança é um ser competente, têm suas necessidades, seu modo de agir e pensar, modo que lhes são próprios. Porém, o sujeito infância varia conforme a colocação da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário na sociedade.

Foi neste momento que houve avanços nas políticas públicas para a Educação Infantil, como as crianças serem reconhecidas como produtoras de conhecimento e culturas. A necessidade em priorizar a qualidade da assistência a esta faixa etária e valorizar seu desenvolvimento integral transformaram a oferta em educação aos menores de cinco anos (KRAMER et AL, 2011).

Anteriormente as crianças precisavam apenas de um espaço para ficar enquanto seus pais trabalhavam atualmente elas têm suas especificidades respeitadas. Assistência à saúde e educação passou a ser compreendida como direito social de todas as crianças (KRAMER et AL, 2011).

Contudo, é comum referência aos espaços da educação infantil como “escolinha”, “jardinzinho” ou “espaço corujinha”. Isso serve para reprodução que para a criança qualquer coisa serve.

Outra característica do campo da educação infantil é que o trabalho docente está historicamente vinculado às mulheres e ao feminino:

(...) durante muito tempo, a professora de educação infantil era identificada e reconhecida principalmente, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal, reforçava-se a concepção de educadora, “forjada” através do seu perfil enquanto mulher, com seu “dom de educar” inato (...) (CABRAL, 2005, p.104)

È questão histórica a relação das mulheres, as emoções e o cuidar. È preciso abordar e aprofundar a questão da desvalorização das professoras da educação infantil sob a perspectiva de gênero.

Fernandes (2010) apontou que, em relação à identidade das professoras da educação infantil, o Banco de Teses da Capes, período de 1996 – 2009 ressaltaram as seguintes concepções de docência: a) maternagem e cuidado; b) ensino e preparação para as etapas seguintes da educação básica; c) educação e cuidado indissociáveis e d) multiplicidade de funções que ultrapassam a relação educacional com a criança.

Soares (2011) estabelece que os esquemas mentais estruturantes de um possível habitus professoral entre docentes da educação infantil nas redes pública estadual e municipal de Campina Grande – PB. Foi observada a existência de uma única representação social entre as 308 professoras pesquisadas, estruturada pela confluência entre um habitus religioso (em que se analisou um gosto literário e musical) e um habitus maternal, revelando-se valores como o compromisso, o amor, a dedicação, a paciência, a responsabilidade e o gratificante. Verificou-se também a ambiguidade entre a docência e a maternagem.

Hugo da Silva (2006) questiona sobre a identidade política das mulheres que optam pela docência na educação infantil. Relacionando com a crise estrutural do capital, pela predominância das políticas neoliberais e pelo aumento das exigências da classe trabalhadora, afirma:

(...) a) as instituições da educação infantil são constituídas sob as determinações biológicas e históricas dos conflitos entre capital e trabalho b) o trabalho na educação infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução; d) não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da educação infantil (SILVA, 2006, p.8).

Antes da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de número 9394/96, trabalhavam nas creches e pré-escolas pessoas de baixa escolaridade, pois não havia exigência de nenhum curso profissionalizante para atuar nesse segmento. A LDB trouxe mudanças significativas, passou-se a exigir o médio normal/superior para atuar no segmento. Porém as professoras da educação infantil têm baixos salários, más condições de trabalho e desprestígio nas políticas públicas de valorização docente. É constante o anúncio de gestores públicos afirmando que não há necessidade de formação profissional para atuar com crianças de zero a cinco anos.

Historicamente a história da profissionalização docente feminina foi legitimada por, supostamente, as mulheres terem presentes no seu caráter o cuidado, a atenção, o carinho, idoneidade e a proximidade com a maternagem. O magistério passou a ser um caminho para a realização pessoal, profissional e cidadã. Faria Filho (2005) delinea como as mulheres são “autorizadas” a exercer uma carreira (ainda que com baixos salários) no espaço público e ampliar seus estudos para que melhor desempenhem a função que lhes foi confiada (definida como honrada e virtuosa).

Nesse contexto, a mulher- professora é vista como um sinônimo de cuidado, de ternura, de docilidade e, não necessariamente, de competência. Sua ação profissional é vocação, é missão, favorecendo um imaginário que as distancia de reivindicações político- salariais. Já o homem – professor é visto como um profissional revestido de autoridade, de poder, de competência (já que próximo da esfera pública – legitimada e distante da esfera privada – desvalorizada).

Somado a isto, o baixo valor socialmente atribuído ao trabalho feminino (alusão a maternagem, a pouca capacidade intelectual e fragilidade), a formação precária e fortemente marcada pelo pensamento higienista, nascido no século XIX e associado à puericultura, se fazia presente nos materiais para a boa conduta feminina) e católico, a menor carga horária (as mulheres trabalhavam fora apenas um turno para que pudessem cuidar da casa e dos filhos), forma fatores determinantes para o salário diferenciado (menos para as mulheres) e o fortalecimento de assimetrias e das relações de poder entre os sexos na prática docente.

Ângela F. de Lima e Souza (2003, p.68), ao examinar a presença de mulheres no magistério destaca que:

(...) explicações para tal situação abrangem, desde uma inaptidão “natural” para um trabalho que exige racionalidade, objetividade e demais habilidades marcadamente associadas ao masculino, até a tendência “natural” de se voltar à maternidade e família como função mais adequada e requerida pela sociedade para a mulher

Conclusão

Trazer a tona estas questões de gênero e remontar historicamente a identidade dos profissionais deste segmento da educação básica são tarefas urgentes da academia. Fortalece a luta das crianças, da educação infantil e das mulheres.

Os espaços da educação infantil estão permeados de relações de gênero que interferem no ser estar na docência da educação infantil. Investigar com olhar crítico a relação gênero, docência e educação infantil é importante contribuição para os estudos de práticas e políticas do segmento.

Mulheres e homens, sujeitos em constante relação. Uma relação permeada pelo cultural e pela história, construída com assimetria e a hierarquização, advinda da forma como as mulheres (e homens) tiveram acesso aos processos, conteúdos e espaços educacionais. A busca por entender, explicar e reconstruir a história feminina fortalece os estudos de Gênero – objeto fundamental para entender/investigar a assimétrica relação entre os sexos.

Mulheres na Educação Infantil não estão apenas ocupando fisicamente cargos e espaços, mas estão recebendo uma carga de estereótipos, cobranças e discriminações sutis ou fortemente colocadas e perpetuadas através das linguagens, discursos. A vigilância a atitudes e comportamentos de uma boa mulher/mãe em muito se assemelham às cobranças feitas a essas profissionais. Devem as mulheres, frequentar lugares adequados e educativos, serem corretas nos trajés e no comportamento. Seus gestos públicos devem ser comedidos, deve ser paciente, zelosa, carinhosa. Devem os homens, ser objetivos, competentes e cheios de autoridade.

A docência na Educação Infantil é como uma permissão para as mulheres de maternar fora do ambiente doméstico, já que este é vista como uma característica tipicamente feminina. As mulheres podem ocupar espaço público, porém respeitando os limites impostos por modelos e papéis que a aprisionam:

(...) ser educadora é uma profissão- modelo que a sociedade apresenta às mulheres como sendo adequada a sua identidade de gênero, posto requer habilidades, atitudes e comportamentos historicamente definidos como femininos (TEREZA FAGUNDES, 2005, p.189)

Mesmo depois de trezentos anos do surgimento das primeiras escolas, a naturalização de expressões de estereótipos e ideal de “boa moça” bonita, educada e que goste de crianças são ainda forte apelo social para a profissional que lida com a primeira infância (TIZUCO M. KISHIMOTO, 1999).

Ivia Alves (2005, p.27) examina:



(...) a internalização da divisão sexual do trabalho, proposta pela modernidade burguesa capitalista, são estereótipos e papéis que até hoje se reproduzem. Eles provêm da divisão do ambiente público e privado e dos específicos papéis da mulher e do homem na prática social, da orientação na escolha da profissão, da entrada no mercado de trabalho, e dos comportamentos e escolha nas vidas cotidianas, enfim, da sua visão ideológica e suas “identidades”.

A consequência dessa marca de gênero é a desvalorização desse grupo de docentes, apesar de ser um dos pilares da educação básica. Destacam-se como questões desfavoráveis às condições de trabalho: a ausência de formação, a insuficiente regulamentação do cargo, a remuneração baixa, a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas de atuação.

Essa desvalorização aparece também nos planos de carreira e cargos do município do Rio de Janeiro, onde a exigência para a entrada na rede pública como professora da Educação Infantil é o ensino médio modalidade normal. Precisamos discutir essas relações de poder sob uma perspectiva feminista para maior valorização do trabalho docente na primeira etapa do ensino básico.

Numa conjuntura de golpe, com destituição de cargo de uma presidenta democraticamente eleita, celebração de Parceria Pública Privada pela Secretaria Municipal de Educação para atendimento às crianças na faixa etária “Creche” (zero a três anos e onze meses) é preciso fortalecer as políticas públicas para a educação da primeira infância.

É uma estratégia para o fortalecimento e resistência descortinar as razões para que as profissionais deste segmento ganhem tão pouco. Fornecer subsídios para implementação de novas políticas de valorização docente deste campo servirá para o pleno direito das crianças à uma educação infantil de qualidade.

Referências

ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COSTA, Marli de Oliveira. *Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.



FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Sobre a história da infância.*

In:

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Infância e Pensamento.* In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). *Infância, escola e modernidade.* São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância.* Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança.* In: *História da Vida Privada.* v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329. 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul ISSN 2175-5302 289 Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1 (2012).

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Remuneração e características do tra-balho docente no Brasil: um aporte.* *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 143, n. 41, p. 606-639, maio/ago.

BARBOSA, Ivone; ALVES, Nancy; MARTINS, Telma; MAGALHÃES, Solange. *Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social.* In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd,* 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2013.

MOREIRA, Rita de Cassia Costa. *Mulheres, Educação e Maternagem.* João Pessoa. IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil in Anais Eletrônicos. 2012

PINTO, Mércia Figueiredo Noronha. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.* 2009. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PNEUMOL, Bras. *Metodologia utilizado nos artigos de revisão.* SciELO. 2011

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. *O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.* In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd,* 31, Caxambu, 2008. Anais... Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2013.



SILVA, Eldra Carvalho da. *A política salarial para os professores da educação básica da rede municipal no contexto do FUNDEB nos municípios de Óbidos e Oriximiná – PA*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. 2006. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SMA. *Edital SMA nº 81*, Prefeitura do Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB*. 2011. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Políticas Educativas de Crianças de 0 a 3 anos*. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1359>



O PRECONCEITO AOS PRATICANTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: PRÉ-CONCEITOS GERADOS PELO MEDO

Geiziane Angélica de Souza Costa¹

RESUMO

As religiões afro-brasileiras são alvos de preconceito na sociedade brasileira. Este preconceito foi estabelecido de maneira histórica e possui peso duplo, uma vez que se associa a religiosidade ao povo negro, o que a uma visão eurocêntrica, caracteriza a inferioridade desses, considerados crendices, superstições práticas mágicas, mas principalmente a construção de uma imagem associada a forças malignas por uma ótica cristã e reforçada na atualidade pelo crescimento neopentecostal. A pesquisa tem por objetivo historicizar este preconceito, avaliar a dimensão educativa dos valores culturais afro na sociedade atual, analisar o preconceito dentro da escola e estabelecer estratégias de superação do mesmo na sociedade contemporânea, uma vez que essa problematização é muito mais profunda, pois envolve questões hegemônicas entre colonizador e o colonizado, escravizado, entre a visão de mundo, cultura e valores eurocêntricos e africanos e toda uma construção histórica maniqueísta que está interligada. Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica quantitativa, na qual foi solicitado que alunos de diferentes séries do Ensino Médio escrevessem cinco palavras que viessem a mente ao se ouvir dizer religiões afro-brasileiras. A pergunta era vaga propositalmente para que nessa amplitude a riqueza de vocabulários pudessem ser vistas, para entender o pensamento nesse microcosmo social que é a escola. É necessário repensar questões ligadas a permanência de desigualdades sociais e ao preconceito, valorizando o pluralismo e as características da formação social brasileira, a fim de garantir a identidade e alteridade dos cidadãos para que a religião possa ser compreendida como parte da cultura e a opção por sua religiosidade não seja escondida pelo medo da rejeição, mas reconhecida como parte da formação de sua identidade e alcance pleno de sua cidadania.

Palavras-chave: Religiões Afro-brasileiras. Intolerância Religiosa. Preconceito.

O estudo de qualquer cultura envolve considerar os mais variados aspectos que a caracterizam. A religião, sem dúvida, é um dos mais fundamentais para a compreensão dos povos e de suas culturas. Entretanto, é necessário rever as práticas de modo que o aspecto religioso possa ser compreendido como parte indivisível das culturas.

Estudantes, praticantes e adeptos das religiões afro-brasileiras, como é comum acontecer na sociedade, também sofrem discriminação e preconceito dentro das escolas. Escondem sua opção religiosa pelo medo da rejeição, e por não terem

¹ Mestre em educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/FFP
geizianecosta@hotmail.com

garantida materialmente a liberdade religiosa como direito fundamental da pessoa humana e parte inalienável da formação de sua identidade para o alcance pleno de sua cidadania.

A religião é também uma forma de poder. E digo poder não só aquele que há para a manutenção do *status quo* social, aquele que elege uma bancada religiosa no congresso, processo iniciado por volta dos anos 1980, em meio a confecção da nova constituição, através do lema “irmão vota em irmão”, que vota a favor ou contra um projeto de lei em nome de valores religiosos. Mas também naquele poder invisível e hierárquico das falas populares, como frases de “Deus é mais” sugerindo que o Deus judaico-cristão é mais poderoso que qualquer outra entidade religiosa, ou até mesmo a outdoors espalhados pelas ruas com “Esta cidade pertence ao Senhor Jesus Cristo”.

Para melhor compreender a nossa realidade cultural e religiosa, os estudos de Roger Bastide (1971) sobre as religiões de matriz africana, assentados no conceito de sincretismo, são importante referência. Em países com um histórico de escravidão e conseqüente mistura de raças e de etnias distintas, compõe-se o que Bastide chama de “sociologia da bricolage”. Cada elemento possui um lugar determinado adquirindo sentido apenas quando postos em contato.

Segundo esta teoria de Bastide (1971), o sincretismo existente no Brasil pode ser dado pelas diferentes combinações, não só de matrizes africanas com católicas, como também das primeiras entre si, uma vez que esse sincretismo já se iniciaria muito antes da chegada ao continente americano, desenhando-se durante a travessia do Atlântico (HERMAMM, 1997). Longe de suas origens, os negros africanos começam a tentar unir suas diferenças. Buscavam traços comuns, reuniam elementos de etnias e de povos distintos, tendo como elo a situação em que se encontravam. As relações interpessoais também reconfiguram os vínculos com o sagrado, numa dinâmica forçada de encontros e de desencontros. Os escravos, ao chegarem aos portos, serão novamente separados e novas teias tecidas, “misturando línguas,

lendas, crenças em divindades e ritmos” (RIBEIRO, 2012, p.14), englobando também elementos da cultura indígena² (CARVALHO, 2006).

O sincretismo não foi harmônico, visto que as culturas em encontro não estavam na mesma posição. Não se trata de que uma seja inferior à outra, mas, sim, na posição de desigualdade, entre dois grupos: o dominador e o dominado, expressando as relações de poder existentes no campo cultural (DIAS, 2008). E lembrando ainda que, após o encontro, nenhuma cultura fica indiferente à outra.

A nosso ver, o conceito de sincretismo se encontra estabelecido na literatura e divulgado há muito tempo. [...] podemos considerar que, em sociedades como a nossa, o sincretismo pode ser considerado como fato social total, relacionado com instituições religiosas, políticas, familiares, econômicas, estéticas, culturais, que, ao mesmo tempo é imposto e voluntário. A sociedade brasileira é complexa e se caracteriza pelo encontro e a mistura entre povos e culturas diversas, e este encontro é enriquecedor. Assim a mistura e o sincretismo constituem elemento central em nossa sociedade, como pode ser evidenciado, entre outros aspectos, nas religiões e na cultura popular. (FERRETTI, 2014, p. 30).

As perseguições e proibições impostas aos cultos afro-brasileiros, a princípio, estavam ligadas ao não reconhecimento dessas práticas religiosas, consideradas idólatras e satânicas, fazendo com que seus praticantes ocultassem “sinais que evidenciavam o pertencimento religioso” (PINHEIRO, 2012, p. 72). O Brasil, sob o Império Português, adotava o catolicismo como religião oficial, não havendo liberdade religiosa, até 1824, quando a primeira Constituição ratifica a religião oficial, mas permite outras religiões ainda que restritas ao culto doméstico.

Após a Proclamação da República em 1889, a Constituição de 1891 estabelece a separação entre Estado e Igreja. Esta separação não se dará de maneira plena em muitos setores, situação que será especificada na seção 4. No entanto, fica garantido a todos os indivíduos o exercício público dos seus cultos, contanto que não contrariem a ordem pública e os bons costumes. Ora, em uma sociedade basicamente católica, os cultos afro-brasileiros não se enquadravam aos bons costumes, leiam-se aí os costumes cristãos. Continuaram marginalizados socialmente a ponto de serem

² Não existem culturas puras, todas já partem de um encontro com tradições anteriores, entretanto, para um melhor entendimento, se categorizou aqui neste estudo como culturas africana, europeia e indígena. Cabe lembrar também que se trata de culturas africanas, indígenas e europeias, no plural, uma vez que o primeiro grupo é composto de diversas etnias e logo culturas que vieram para o Brasil, tal como as distintas tribos indígenas e ainda que em predominância portuguesa na matriz europeia, esta também é composta por espanhóis, holandeses, entre outros em menor proporção.



condenados pelo Código Penal, de 1890, que vedava as “práticas definidas por espiritismo, curandeirismo e exercício ilegal da medicina” (PINHEIRO, 2012, p.74).

A carta magna da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 5º, inciso VI, dispõe que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988). Entretanto, ter uma lei que assegure a liberdade religiosa ainda não é suficiente se, em contrapartida, não se fizer uma educação de cidadãos que possa ratificar a legislação de maneira plena.

Na atualidade não há mais uma repressão jurídica às religiões afro-brasileiras. Entretanto a discriminação continua de maneira evidente na sociedade. Pouco a pouco podemos ver que as questões que levaram a demonização das religiões afro-brasileiras e assim conseqüentemente o preconceito tinha uma origem mais profunda, pautada no medo.

A religião ainda encontra-se no limbo da tensão entre as esferas particular e pública da vida em sociedade. Por um lado, ela é amplamente entendida como direito primário da cidadania, sendo este reivindicado a cada violação. Por outro, o sistema de fé de alguns segmentos religiosos acaba por sobrepor o ideal de igualdade, liberdade e respeito – tantas vezes afirmados – a partir da tentativa de homogeneização do campo religioso, buscando ainda, na esfera política, catalisar suas aspirações de dominação territorial. As religiões de matrizes africanas historicamente estiveram neste lugar de subordinação frente às religiões hegemônicas detentoras de poder, status e influência, sofrendo perseguição, preconceito e discriminação. A esse conjunto de fatores, chamamos intolerância religiosa, compreendida como violência em sua totalidade, contemplando desde a aliança do Estado privilegiando certo segmento religioso em detrimento de outros, passando pelas ofensas e calúnias utilizadas de modo a desqualificar a fé alheia e chegando ao ataque direto. (OLIVEIRA, 2014, p. 30)

O medo, de acordo com o dicionário Aurélio, pode ser definido como “Estado emocional provocado pela consciência que se tem diante do perigo; aquilo que provoca essa consciência”. Esse sentimento é estudado pelo historiador francês Jean Delumeau (2009) através de sua obra História do Medo no Ocidente, e de como este permeia as sociedades ao longo do tempo afetando a imagética coletiva, sobretudo no temer o desconhecido.

Não obstante deste pensamento que ainda se faz presente no contexto atual, está o medo das religiões afro-brasileiras por ainda serem vistas como práticas de



rituais mágicos, e muitas das vezes, erroneamente compreendida de forma resumida na ideia utilitarista de trabalhos para amor, emprego, mas popularmente também de vingança. Despachos, oferendas passa a ser representações de algo a serem temidos, tal como imagens e a demonização do próprio Exu e da religião afro-brasileira como um todo.

O medo que paralisa em determinada situação de perigo, é também um medo que se alastra na sociedade e ganha outras roupagens. Muito mais que a rejeição as práticas religiosas, está também a seus adeptos, expresso no racismo religioso.

Tematizar o medo étnico-religioso, suas causas históricas e culturais, e suas consequências atuais, no âmbito da sociedade brasileira, em especial, no contexto escolar, é o desafio a que nos propusemos. O conhecimento e o respeito são os melhores antídotos contra este tipo de medo.

A escola, por sua natureza e função social, é a mais apropriada das instituições a lidar com nossos medos e fazer com que se dissipem, à medida que também adquirir os meios apropriados para contribuir com a disseminação de outros saberes e ciências, ainda considerados marginais, e fomentar a pluralidade, a diversidade, a tolerância e o diálogo.

Mesmo com a obrigatoriedade de oferta do Ensino Religioso com matrícula facultativa previsto na Lei de Diretrizes e Bases/96, e a proposta pluralista, ainda estamos longe de uma educação voltada para o respeito das diferenças visando educar para a igualdade e o respeito.

Cabe ressaltar que, entre os objetivos deste trabalho, não constou o de questionar a legalidade do Ensino Religioso, nem a forma como deve ser ministrado. O tema, incluindo o caráter confessional do Ensino Religioso na escola pública, foi matéria apreciada e votada favorável pelo Supremo Tribunal Federal – STJ por seis votos a cinco³. Aceitemos ou não, a oferta de ensino religioso, organizado segundo confissões específicas, e não sob um ponto de vista mais plural, tornou-se um dos possíveis arranjos legais para o seu oferecimento. A questão a que nos propusemos foi refletir sobre a diversidade religiosa, no ambiente escolar, analisando as causas que podem explicar os comportamentos discriminatórios e os episódios de racismo

³ Dados de setembro de 2017.

religioso, bem como a origem das visões estereotipadas das crenças de matriz africana.

As inúmeras reportagens de violência e ataque as religiões e seus praticantes são presentes nos noticiários mostrando o quanto ainda a sociedade carece de informação, conhecimento, mas acima de tudo, de respeito e de aceitação da diferença.

Essa ideia é reforçada a partir dos dados obtidos através das entrevistas dos próprios professores de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, que tem o decreto nº 31.086, de 27 de março de 2002 a confessionalidade na oferta, e de seus relatos que narram episódios de preconceito, como também nas palavras emitidas através dos questionários respondidos pelos alunos da mesma rede de ensino. Até mesmo o debate que aborda o tema “Religiões Afro-Brasileiras” se torna tabu, uma vez que, na visão de muitos alunos, baseada em suas crenças, o ato de pronunciar o nome de certo Orixá, sob uma perspectiva canhestra e demonizadora, já seria suficiente para atrair o mal.

Respeitar o outro por uma fé que é diferente da minha ou até mesmo compreender que este outro pode não professar uma fé é uma construção, e por que não dizer também desconstrução, constante. Perpassa em sair de mim e me colocar no lugar do outro, é tentar compreender, ainda que eu tenha todo o direito de não concordar, com seu ponto de vista, com aquilo que lhe é sagrado, é ter empatia para com o sentimento e religiosidade do outro. Não basta a "tolerância". Tolerância quer dizer que apenas "suporta" o diferente. De preferência à distância. É preciso o respeito, a garantia de direitos e acesso à educação e cidadania. Que o tolerar seja substituído pelo conhecer e integrar, sem julgar.

Todo esse discurso “politicamente correto” é construído também em uma paridade, em uma dicotomia do eu e o outro, mas chamo atenção aqui na importância de se voltar ao que motivou este trabalho, em que elucubramos um ponto de partida que não justificaria, mas ajuda a compreender os motivos pelos quais presenciamos o racismo religioso: o medo.

Quando tratamos do medo, ele é um sentimento individual, que nasce em mim e pode até ser em relação ao outro, afinal, qualquer tipo de estado afetivo tem a ver

com outro indivíduo, aquele me afeta, mas também é um sentimento individual, o temor.

Teme-se uma ideia, um conceito, aquilo que eu não posso ver. O medo aqui empregado às religiões afro-brasileiras está ligado aquilo que pode me atingir, como no imaginário popular se criou a crença de que este serve para “fazer o mal”, por isso o desviar de um despacho na rua, ou rejeitar algum tipo de alimento que acredita-se ter sido oferecido antes a algum orixá.

Esse mesmo medo se expande até os praticantes das religiões afro-brasileiras ao crer que os mesmos podem realizar algum tipo de feitiçaria, trabalho ou mal olhado contra alguém. Esse medo tem origem na construção cultural cristã que se fez em cima das religiões afro-brasileiras, na qual mandingas⁴ e magias eram vistas como formas a serem utilizadas a fim de obter vantagens ou prejudicar outrem.

Com o passar dos anos, e mesmo depois com sua legalização de culto, já que conforme vimos no decorrer do trabalho, por muito tempo estas eram proibidas por lei, o imaginário popular não foi transformado. As religiões afro-brasileiras continuaram e serem associadas a elementos mágicos, como também ao mistério⁵.

Toda esta sacralidade na qual os ensinamentos ancestrais são transmitidos de maneira oral entre os praticantes, não possuindo um manual que institucionalize os processos ritualísticos, que aos olhos de um cristão ocidental⁶, soa como retrógrado, primitivo, e em alguns casos inspire medo.

Esse medo do desconhecido gera a repulsa e simultaneamente ao desconhecer aquilo, crio pré-conceitos, deixando que estes, instrumentalizados pela imaginação tal como a construção social, reproduza o mesmo padrão.

A pesquisa girou em torno de compreender esse medo a fim de que o mesmo possa ser desconstruído, tal como uma criança pequena que teme o monstro do armário, é necessário que possamos tomá-la pela mão e abrir o guarda-roupa para que esta veja que não há nada lá, precisamos enxergar as religiões afro-brasileiras

⁴ Cabe ressaltar que as mandingas têm origem nas bolsas de mandingas, formas de amuletos trazidos nos pescoços basicamente por escravos Males tendo nelas trechos do Alcorão.

⁵ A palavra mistério é aqui utilizada no sentido de secreto, oculto, restrito aos seus participantes e não relacionada as religiões de mistério da antiguidade.

⁶ O termo ocidental aqui foi utilizado no sentido oposto ao oriente como cultura, e não aos cristãos orientais decorrentes da cisma do Oriente, ocorrida em 1054 na qual dividiu o mundo cristão em Apostólicos Romanos a Ocidente, e Ortodoxos a Oriente.

não de maneira temerosa, mas compreender a sacralidade que nela habita, e para isso não é necessário que visitemos um terreiro contra a nossa vontade, basta que aceitemos que cada um tem sua maneira de se relacionar com o sagrado, ou não crer na existência deste, e que a minha opção, por ser minha opção, não a torna mais correta e muito menos única.

Aos alunos foi solicitado que preenchessem um questionário que era composto de idade, sexo, religião, escolaridade seguindo por: cite 5 palavras que lhe veem a mente ao se falar nas religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda) e o que você pensa dos praticantes das religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda). As perguntas se deram de forma subjetiva e aberta propositalmente para que os alunos pudessem se expressar da maneira que se sentissem a vontade.

Entre substantivos, adjetivos e verbos, como palavras chave e até por pequenas frases representando a diversidade brasileira de pensamento, trazendo também à tona o preconceito baseado nos estereótipos do imaginário popular, que em muitas das vezes, contribuem para a ratificação do medo e do racismo religioso, ajudam a entender o pensamento nesse microcosmo social que é a escola.

A escolha da palavra, segundo Bourdieu (2008), traz em si uma carga ideológica, não existindo palavras neutras, logo, a opção de uma em detrimento de outra, possui uma simbologia. O leque de palavras abertas foi surpreendente. Desde a tão banalizada “macumba” até “amor” foi um guarda-chuva extraordinário. Entretanto, como toda pesquisa, não sabemos se mesmo com a garantia do anonimato, as questões foram respondidas com veracidade em sua totalidade, visto que muitos podem ainda que com sua identidade preservada, ter optado pelo que seria aceitável socialmente a expor seu real pensamento.

O outro lado dessa análise estava na narrativa dos professores, em que esses expressam serem vítimas diariamente na sociedade por sua crença. Atitudes de discriminação até mesmo na escola por demais colegas professores. Como podemos educar para igualdade, se muitos de nós, educadores, também somos autores de atitudes preconceituosas?

A resposta pra isso ainda é difícil, até mesmo porque é difícil de crer que tais mentalidades retrógradas ainda se apresentem na atualidade, ainda mais vinda, muita das vezes, de quem deveria desconstruir tais conceitos e não reforça-los.

Podemos observar que a maioria das pessoas se relacionam com as religiões afro-brasileiras a partir de suas paixões, baseadas no afeto, algo comum nas relações interpessoais, entretanto com uma peculiaridade, o medo. Esse medo motiva as ações de preconceito, discriminação e violência. Leva o distanciamento e rejeição a uma cultura que faz parte da construção social do país. Ressaltando que alguns, por serem praticantes ou terem pessoas da família que praticam a religião, falam a partir de uma outra paixão/afeto e, portanto, têm uma visão positiva como um todo. O objetivo é que todos, independente de uma experiência pessoal, ainda que isso influencie diretamente, possa demonstrar compaixão, resiliência, mas principalmente respeito ao diferente.

Os desacordos que se dão no plano religioso não terão solução, a menos que os grupos que divergem saiam da esfera estritamente religiosa, em que os fundamentos de uma crença neguem os fundamentos da outra, sem que consigam passar a um outro domínio em que vigore o respeito mútuo. Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social possível.

O conhecimento é o antídoto contra o medo, a ignorância e o preconceito, de modo que a escola tem uma importante e inescapável tarefa educativa a cumprir. A educação voltada para a pluralidade, para enxergar o diferente em sua integralidade, compreendendo que há diferentes formas de se ver o mundo, e não há uma unilateralidade, é o caminho para que o respeito seja pleno e as individualidades sejam asseguradas.

O trajeto a ser percorrido ainda é longo, mas a mudança de pensamento e conscientização de uma educação para uma sociedade não mais tolerante com o outro e sim que busque a liberdade plena e o respeito, já pode ser vislumbrada. Caminhemos para igualdade.

Referências

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**: contribuição a uma Sociologia das interpenetrações de civilizações, São Paulo: Livraria Pioneira Editora/EDUSP, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARVALHO, Alexandre Magno de Teixeira. O conceito de religião popular e as religiões afro-brasileiras: cultura, sincretismo, resistência e singularidade. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 9, n.15, jan./jun., 2006, p. 181-198. Disponível em:

<http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_9_o_conceito_de_religiao_popular.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

DECRETO 31.086 de 27 de março de 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/158910594/Decreto-Estadual-n%C2%BA-31-086-de-27-de-marco-de-2002> Acesso em 10 out. 2018

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIAS, Rodrigo Francisco. **As visões do sincretismo religioso Afro-Brasileiro. 5ª Semana Acadêmica**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008 Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-0053.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERRETTI, Sergio. **Repesando o Sincretismo**. 2. ed. São Paulo: Edusp/Aché Editora, 2013.

HERMAMM, Jaqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa. **Intolerância religiosa na escola**: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação do Departamento de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2014.

PINHEIRO, Márcia Leitão. **Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes**. In **Diversidade e /sistema de Ensino Brasileiro**. GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves. (org). vol II – Editora Outras Letras, Rio de Janeiro: 2012.

RIBEIRO, Josenilda Oliveira. **Sincretismo no Brasil: Uma análise histórica das transformações no catolicismo, evangelismo, candomblé e espiritismo**. Trabalho apresentado à disciplina de história da cultura brasileira, (Graduação em Serviço Social) Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2012. Disponível em: <<http://estrategistas.com/wp-content/uploads/2013/06/Sincretismo-religioso-no-Brasil-Josenilda-Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

A ABORDAGEM DE CONTEÚDOS GENERIFICADOS POR DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Andressa Montes Rodrigues Coelho¹

Fabiano Devide Pries²

Resumo: Este estudo tematizou o ensino de conteúdos generificados na Educação Física escolar. Teve como objetivo geral investigar como docentes de EFe que atuam com o ensino fundamental ministram conteúdos generificados durante suas aulas. Os objetivos específicos foram: a) avaliar como se dá o ensino dos conteúdos generificados por professores e professoras; b) averiguar como docentes solucionam conflitos de gênero decorrentes do ensino desses conteúdos e c) identificar o conhecimento docente sobre a temática de gênero e coeducação. O estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual Guilherme Brigue, Colégio Estadual Leopoldo Froes, Colégio Municipal Julia Cortinez e Instituto de Educação Professor Esmael Coutinho. O grupo de informantes foi constituído por cinco docentes supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense, vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física. Os dados foram coletados por uma entrevista semi-estruturada. A análise de conteúdos do discurso permitiu a construção de três categorias, a saber: resistência dos discentes aos conteúdos generificados, estratégias de ensino na solução de conflitos e desconhecimento dos termos gênero e coeducação. Concluímos que os docentes entrevistados encontram dificuldades para lidar com os conteúdos generificados no contexto de suas aulas, devido à defasagem em sua formação superior ou continuada, não tendo conhecimento sobre coeducação como uma abordagem de ensino para a Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Coeducação. Gênero.

Introdução

Este estudo teve como objetivo investigar como se dá o ensino de conteúdos generificados na Educação Física escolar (EFe). Interpreta o gênero a partir do estudo de Scott (1995), como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e uma forma primeira de significar as

¹ Licenciada em Educação Física (IEF-UFF). andressamrc92@gmail.com

² Prof. Adjunto IV do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF) e Líder do Grupo de Pesquisas em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF-CNPq). fabianodevide@uol.com.br

relações de poder”. Tendo início nos estudos feministas, os estudos de gênero têm como objetivo explicar de onde e como se iniciaram as diferenças entre os sexos na sociedade, para que se possa compreender algumas situações presentes em nosso cotidiano.

No contexto da EFe é possível enxergar de maneira latente essas diferenças durante as aulas (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006; DEVIDE et al 2011), a começar pela separação de corpos, que apesar de alguns avanços na área, em algumas escolas ainda é possível observar a estrutura e as recomendações que eram feitas na década de 1970, separando os corpos de meninos e meninas e indicando os conteúdos que cada um deveria ter acesso (MACHADO, 1874). Esta separação, em alguns momentos, ultrapassa as fronteiras do físico, pois embora já se possa encontrar alunos e alunas dividindo um mesmo espaço nas aulas, os conteúdos continuam sendo ensinados de maneira tendenciosa para cada sexo, através da linguagem e do direcionamento dado pelos professores (SARAIVA, 2005).

Como conteúdo de ensino foi utilizado o conceito de Libâneo (2013):

Um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. (p. 128-129)

Na Educação Física (EF) no município de Niterói, local onde a pesquisa foi realizada, esses conteúdos são representados através dos esportes, danças, temas referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); jogos, principalmente aqueles com caráter cooperativo; ginástica e lutas. Estes são ministrados levando em consideração a pluralidade cultural (FME-Niterói, 2010).

Com base nessas informações concluímos que a EF neste município vai além de um modelo tradicional, com viés higienista, da promoção da saúde e da busca pela aptidão física, tendo uma pedagogia crítica, amparada na Cultura Corporal, como norteadora do documento de Orientações Curriculares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sobre os conteúdos generificados, encontramos o futebol, a dança e a ginástica como aqueles que mais refletem essas generificações dentro do contexto das aulas de educação física (ALTMANN, 1998; FURLAN e SANTOS, 2008; SARAIVA, 2005). Como conteúdos generificados, entendemos aqueles que são designados de

acordo com os papéis sociais circulantes na sociedade (MENDES, 2000), sendo as atividades mais brutas, com maior contato e desgaste físico, destinadas para eles, enquanto aquelas que dependem de maior sensibilidade, leveza, graciosidade e pouco contato físico, para elas.

Desta forma esta pesquisa teve como *problema* responder à questão: Como docentes de EFe que atuam com o ensino fundamental ensinam os conteúdos generificados durante suas aulas?. O *objetivo geral* foi investigar como docentes de EFe que atuam com o ensino fundamental, ministram conteúdos generificados durante suas aulas. Os *objetivos específicos* foram: a) avaliar como se dá o ensino dos conteúdos generificados por professores e professoras; b) averiguar como docentes solucionam conflitos de gênero decorrentes do ensino desses conteúdos e c) identificar o conhecimento docente sobre a temática de gênero e coeducação. Por fim, o estudo se justifica por abordar questões que embora venham sendo estudadas há bastante tempo, atualmente, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) movimentos conservadores têm questionado a relevância da abordagem da temática de gênero no âmbito escolar.

Metodologia

A pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo (ALVES, 1991; GIL, 1995; DESLANDES, 2000). A pesquisa qualitativa possui caráter holístico, podendo ser aplicada em diversos casos, onde o foco principal é o participante e o processo de investigação. O caráter descritivo faz menção ao foco na descrição das características de populações e fenômenos e nas relações entre eles. (GIL, 1995).

O estudo foi desenvolvido em escolas públicas do município de Niterói vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ) e à Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói), participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Este programa tem como intuito possibilitar que estudantes das licenciaturas iniciem a prática de ensino nas escolas públicas.

O grupo de informantes foi constituído por cinco docentes supervisores do PIBID, com experiência mínima de 5 anos, que atuavam nas seguintes escolas: Colégio

Estadual Guilherme Brigue, Colégio Estadual Leopoldo Froes, Colégio Municipal Julia Cortinez e Instituto de Educação Professor Esmael Coutinho.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: a revisão bibliográfica, através de análise de material sobre o tema; e em um segundo momento foram coletados os dados dos entrevistados por meio de uma entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987; SZYMANSKI, 2002; NEGRINE, 2004) com um roteiro guia, porém dando abertura para possíveis questionamentos que viessem existir durante a entrevista.

Para analisar os dados referentes ao discursos das entrevistas, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) sugerida por Bardin (2009). Este modelo é dividido em três fases, sendo a primeira a pré-análise, em seguida a exploração dos conteúdos e por fim o tratamento dos resultados. Na pré-análise, efetuamos a transcrição e leitura das entrevistas tendo como base o que a literatura propôs na revisão, fazendo uma compilação para formulação das questões norteadoras da pesquisa. A exploração dos conteúdos foi feita para que identificássemos marcas discursivas na fala do grupo, no intuito de construirmos categorias, transformando os dados brutos em dados sistematizados, a partir das características em comum identificadas em cada fala. No tratamento dos resultados, a última fase, foram elaboradas categorias e realizadas inferências e interpretações sobre os dados obtidos.

Resultados

A análise de conteúdo do discurso permitiu a construção de três categorias, a saber: resistência dos discentes aos conteúdos generificados, estratégias de ensino na solução de conflitos e desconhecimento dos termos gênero e coeducação.

Na primeira categoria, foi observado aquilo que Altmann (2002, 2015) Saraiva (2003) e Fonseca Júnior e Devidé (2010) concluíram em seus estudos, sobre a existência de resistência por alunos e alunas as vivências de conteúdos caracterizados pela sociedade como mais masculinos ou femininos. Todos os informantes afirmaram observar este fato, porém de formas diferentes para cada um. Para eles, a resistência se deu quando o conteúdo em questão era a dança e a ginástica e para elas o futebol.



Os meninos *não querem fazer* atividade que envolva dança e essa parte mais coreográfica. (...) Principalmente quando vai trabalhar o segmento do quadril. Sempre associam ao lado pornô, erótico, ou *atribuem essa questão à parte feminina*. (grifos nossos)

Depende muito do enfoque que você vai dar para cada conteúdo (...). No conteúdo de futebol (...) *colocar o enfoque técnico*, colocar o enfoque *em cima das regras e da competição*, *é provável que a maioria seja de meninos*" (grifos nossos)

Saraiva (2003) e Fonseca Júnior e Devide (2010) afirmam que esses fatos se dão por um reflexo cultural da sociedade, uma vez que as atividades rítmico-expressivas conflitariam com a virilidade colocada para o gênero masculino.

Sobre o futebol para elas, os estudos de Furlan e Santos (2008) demonstram a predominância masculina, fato que agrava a dificuldade e resistência por parte de coordenadores e professores de Educação Física no contexto de sua introdução nas escolas, segundo Votre (1996). Contudo, ainda de acordo com esse autor, esta questão avançou e apesar de certa resistência: já é possível enxergar meninas praticando e desejando o ensino deste conteúdo nas aulas de EF. Nesse sentido, a partir da análise das falas dos informantes, cabe refletirmos sobre o fato de apesar da resistência, as meninas "participam e aceitam" o futebol; porque este ainda é visto como um conteúdo difícil de ser utilizado durante as aulas de educação física. Isto poderia acontecer por ser ser generificado, pelo formato com o qual o conteúdo é apresentado nas aulas ou uma conjugação dos dois fatores?

O discurso de uma das informantes aponta algumas possíveis respostas para esses questionamentos:

Depende muito do enfoque que você vai dar para cada conteúdo (...). No conteúdo de futebol (...) *colocar o enfoque técnico*, colocar o enfoque *em cima das regras e da competição*, *é provável que a maioria seja de meninos* (grifos nossos).

Observando o recorte da fala da informante, e dentre todas as razões para a existência de resistência aos conteúdos pelos discentes, a de maior relevância refere-se ao "formato" como o docente ensina, assim como o enfoque que dá às atividades, afirmando que o professor tem poder para reforçar ou contestar os estereótipos de gênero construídos na história e na cultura pela sociedade sobre determinadas práticas corporais, ao associá-las a um gênero ou outro. Exemplificando esses



reforços, Faria Junior (1995) aponta a linguagem como uma das maiores formas de enfatizar as diferenças, uma vez que o professor repete jargões utilizados nos jogos de futebol, por exemplo, quando se refere à bola como “menina rasteira” ou quando aponta a marcação entre pessoas do time oposto como sendo “de homem a homem”.

Atualmente a resistência maior está em proporcionar a união deles e delas na prática desta modalidade, pela falta de estímulo para que as meninas experimentem o futebol desde a infância, como acontece com meninos. Neste cenário, meninas acabam sendo menos incentivadas a esta prática, o que tem limitado suas possibilidades de desenvolvimento motor para o futebol e outras práticas corporais (SARAIVA, 2005; GOELLNER, 2007; ALTMANN, 2015). Por conta disso, meninos apoiam-se no discurso da falta de habilidade delas para justificar o seu desejo pela prática separada por sexo (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, VOTRE, 2008).

A segunda categoria aborda as estratégias de ensino dos docentes na solução de conflitos, uma vez que na categoria anterior, foi observada a existência de resistência, por parte de alunos, nas vivências desses conteúdos.

Foram encontradas diversas estratégias metodológicas para solucionar os problemas existentes nas aulas, dentre elas rodas de conversa e atividades que os levassem a refletir. Porém, todos os entrevistados assumiram não se sentirem confiantes e sem muitas ferramentas para abordá-los de forma crítico-reflexiva, muitas das vezes resolvendo apenas questões momentâneas, não problematizando efetivamente de forma a promoverem mudanças nos pensamentos e comportamento dos discentes.

(...) como professor de Educação Física, sei e dou a minha mão à palmatória, que muita vezes a gente fomenta na aula quando os separa ou quando viabiliza. Ah não quero jogar isso? Então joguem lá separados (grifos nossos)

Pra que eles façam a minha aula eu sempre deixo um espaço da aula pra que eles possam ter o direito até de não fazer nada. Porque quando eu lanço algum conteúdo que eu quero que participem, é meio que uma barganha impositiva (grifos nossos)

A “conversa” foi o método mais recorrente. Alguns utilizam conversas com a turma reunida e outras apenas com os/as agentes envolvido/as na situação, resolvendo o conflito momentaneamente. A “mediação” dos conflitos foi o método utilizado pela única informante que parecia preocupar-se um pouco mais com as



questões de gênero, levando o conflito para a turma em geral e buscando soluções em conjunto. Apenas esta informante buscava desconstruir e problematizar questões de gênero no cotidiano de suas aulas, porém em seu discurso, mostrou um certo pessimismo em relação a sua capacidade de conseguir transformar de fato esta realidade com sua mediação “(...) Não diria que eu resolvo. *Eu diria que eu medio os conflitos*, porque também, eu como professora, *não tenho condição de resolver essas questões que (...) estão tão enraizadas.*” (grifos nossos).

Por fim, a terceira categoria discorre sobre o desconhecimento dos termos coeducação e gênero por parte dos docentes. Constatamos a falta de conhecimento destes sobre a coeducação, abordagem proposta para problematizar as relações de gênero nas aulas de EFe (SARAIVA, 1999). Apesar da coeducação ser uma abordagem com mais de duas décadas de existência na EF, os informantes acreditavam ser algo novo. Um deles afirmou que a abordagem coeducativa, em prática, seria deixá-los fazerem o que quiserem; enquanto outro, apesar de afirmar não conhecer a coeducação, disse que em prática a utilizava. Contudo, quando questionado sobre a naturalização dessas diferenças, enfatizou a existência delas embasando seu discurso no biologicismo.

Eu diria que são uns 20% naturais, porque não tem como fugir disso. O menino é mais forte, a menina mais fraca, a menina mais flexível, não da pra passar uma borracha nisso (...). Então eu acho que é uns 80% cultural, porque isso passa de geração pra geração.

Sobre o termo gênero, a maior parte dos informantes desconheciam e reforçavam a naturalização das diferenças e estereótipos de gênero interligando a fragilidade às meninas e força aos meninos, não levando em consideração as heterogeneidades em ambos os grupos e fortalecendo representações que têm sido historicamente utilizadas na manutenção das mulheres à margem da participação social em diferentes esferas, incluindo as práticas corporais (GOELLNER, 2005).

Ainda sobre a expressão gênero foi possível enxergar uma série de equívocos, a começar pela confusão entre a diferenciação do que provém do biológico, aquilo designado pelo órgão sexual; e aquilo que provém do gênero, designado pela cultura, para reforçar um sistema de poder imposto, como pode ser observado nas reflexões



de Scott (1995). Os docentes da pesquisa apropriam-se do discurso biologicista, porque não possuem conhecimento dos estudos de gênero. Afirmar que o “inicial” é biológico contribui para reforçar um determinismo sexo-gênero-desejo e conseqüentemente, como este corpo se constituirá, reafirmando estereótipos e padrões existentes na sociedade, como por exemplo meninos serem fortes e meninas frágeis ou a relação público e privado existente entre o que se determina, respectivamente, como masculino e feminino.

Conclusão

A partir da análise dessas categorias e da comparação com o referencial teórico, confirmando o que a literatura trouxe a respeito, foi possível concluir que os docentes entrevistados encontram dificuldades para lidar com os conteúdos generificados no contexto de suas aulas, devido à defasagem em sua formação superior ou continuada, não tendo conhecimento sobre as questões de gênero e a coeducação como uma abordagem de ensino para a EFe.

Podemos afirmar que existe resistência por parte dos alunos em relação a determinados conteúdos, sendo estes os conteúdos que a literatura tem denominado como generificados, por serem estereotipados de forma binária – masculino ou feminino - pela sociedade.

A falta de credibilidade na solução dos problemas de gênero em um espaço que o docente é a principal referência, se dá pela falta de conhecimento a respeito da temática, o que indica lacunas na formação profissional do grupo pesquisado, pois nenhum informante cursou disciplinas ou conteúdos que buscassem problematizar questões referentes ao gênero na graduação.

Concluimos, por fim, que os docentes reunidos neste estudo encontram dificuldades para lidar com os problemas de gênero que ocorrem em suas aulas quando ensinam conteúdos generificados, pela defasagem observada sobre a temática na formação superior ou pela falta de formação continuada, não tendo conhecimento sobre a coeducação como abordagem de ensino da EFe, na qual os conteúdos generificados poderiam ser ministrados sob outro formato, com vistas a problematizar estereótipos, preconceitos e resistências de alunos e alunas em participar de atividades. Dessa forma, apesar da “conversa” para solucionar conflitos

pontuais, esse grupo não possui artefatos para tentar solucionar os conflitos durante as aulas de EFe em suas respectivas realidades.

Referências

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física**. 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85ZJEJ/1000000292.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.9-20, maio 2002.

ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Ministério de Educação**, Brasil, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 nov. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



DESLANDES, S. F. et al. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 31-50.

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

FONSECA JÚNIOR, J. C. O. da ; DEVIDE, F. P. Representações dos alunos do sexo masculino sobre o conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes**, ano 15, n. 144, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd144/conteudo-danca-masculino-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 05 jun. 2017

FURLAN, C. C.; SANTOS, P. L. dos. Futebol Feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, v. 30, p. 28-43, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/RITAMO~1/AppData/Local/Temp/11398-37661-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3554/1953>>. Acesso em: 12 jun.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 184 p.

LOUZADA DE JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 3, p. 123-140, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 05 dez. 2016.



LOUZADA DE JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 3, p. 123-140, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

MACHADO, João da Matta. **Educação Física Moral e Intelectual**: da mocidade no Rio de Janeiro e da sua influência sobre a saúde. 1874. 21 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1874.

MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos**: o significado das funções femininas no conto de Perrault. São Paulo: UNESP, 2000.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2004.

SARAIVA, M. do C. **Coeducação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí- RS: Unijuí, 2005.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética . 2003. 451 f. Tese (Doutorado em Motricidade humana na especialidade de dança)- Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Art e/teses/danca_genero.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.



SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, 1995, Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A0Anero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Referencial Curricular:** Uma construção coletiva. Niterói, RJ, 2010.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. 87 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. UCHOGA, L. A. R.; VOTRE, S. J. **A representação social da mulher na educação física e no esporte.** Rio de Janeiro: UGF, 1996. 240p.



ENSINO DE SEXUALIDADE NA ESCOLA: ALÉM DO QUE SE VÊ

Bruna Athaide Buczynski Patti¹

Resumo: O tema Educação Sexual nas escolas sempre foi alvo de disputas de poder e políticas. Apesar de Educação Sexual ser um tema transversal, que deve ser trabalhado em todas as disciplinas durante todos anos escolares, geralmente fica a cargo do professor de Ciências/Biologia. A maior parte dos professores de Biologia fala desse tema de maneira biológica apenas, não levando em consideração aspectos culturais e sociais inerentes à sexualidade. O objetivo desse trabalho é analisar as diferentes abordagens utilizadas por alguns professores de Ciências e Biologia para falar sobre o tema sexualidade escapando de abordagens biologizantes. Para isso foram realizadas cinco entrevistas com professores oriundos tanto da rede pública quanto da rede particular que lecionam as disciplinas de Biologia e/ou Ciências. O critério utilizado para a seleção dos professores foi o conhecimento prévio de que eles trabalhavam o tema sexualidade na escola de maneira ampla e abrangente, não se limitando à discuti-lo de maneira biológica apenas. Os resultados indicam que para uma abordagem holística da sexualidade é necessário que se utilizem variadas modalidades didáticas, que vão desde a aula tradicional, até o uso de filmes e caixa de perguntas. As práticas pedagógicas eficientes também são diversas, levantando a concepção prévia de alunos, mas não somente isso, levando-os a refletirem sobre suas concepções, sobre sua vida cotidiana. Para haver um ensino eficiente e diverso da sexualidade, debates precisam ser promovidos nas aulas, visando transformar a escola em um espaço confortável de construção de um conhecimento livre do máximo possível de preconceitos. Disciplinas que envolvem a temática devem ser inseridas nos cursos, não somente de Biologia, mas de todas as licenciaturas, visto que a sexualidade é um tema transversal que deve ser trabalhado ao longo de toda a escolarização e por todas as Disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual. Ensino de Biologia. Ensino de Ciências

Introdução

Este trabalho é parte da minha monografia de conclusão de curso, intitulada Ensino de sexualidade na escola: além do que se vê. Na primeira parte do trabalho, é realizada uma apresentação geral do tema objeto de pesquisa, abordando a

¹ Mestranda em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores

E-mail: brunarr22@hotmail.com

importância de se estudar sexualidade atualmente, a relevância social do tema. Num segundo momento, é feita uma revisão bibliográfica do tema, envolvendo questões culturais e escolares que fazem parte do tema. A discussão foca-se na análise dos dados obtidos e seu significado para o trabalho

A sexualidade é um dispositivo histórico, uma grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, os prazeres intensificados, o reforço dos controles e da resistência entrelaçam-se, seguindo grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1988).

Se constitui em uma invenção social, pois é historicamente baseada em diversos discursos sobre o sexo, enunciados esses que regulam, normatizam, instauram saberes, produzindo “verdades”. É no âmbito da cultura que se definem as identidades sociais, sejam elas sexuais, de raça, nacionalidade etc. Essas diversas e diferentes identidades é que irão constituir os sujeitos, na medida em que os mesmos são interpelados a partir de diferentes situações. Reconhecer-se numa identidade supõe que os sujeitos respondam afirmativamente a interpelações e estabeleçam um sentido de pertencimento a um determinado grupo social de referência. Não há nada de simples ou estável nisso, somos sujeitos de muitas identidades (LOURO, 2000)

Por que o tema é importante?

O tema sexualidade está presente no dia a dia da escola, no cotidiano escolar, nos livros didáticos, nas conversas entre alunos, nas músicas e brincadeiras. Não é possível separar esse tema da escola, pois ele é intrínseco a ela, fazendo parte dos seres humanos que a constituem (ALTMANN, 2001).

A escola é um espaço vivido cotidianamente. Por isso, é necessário que se considerem as diferentes experiências sofridas pelos diversos grupos sociais. Os alunos frequentadores das escolas não são homogêneos. O tema tem provocado inúmeros questionamentos sobre o quanto os educadores e educadoras são capazes de construir estratégias para superar atitudes discriminatórias em relação à diversidade sexual. Os professores e professoras são profissionais, porém, são seres humanos, que ao adentrarem no espaço escolar, não esquecem seus valores morais e posições ideológicas, contribuindo muitas vezes para a discriminação. Por isso, existe um desafio na formação de profissionais da educação, visando combater o

preconceito no espaço escolar (JUNCKES; SILVA, 2009). Faz-se necessário que o tema sexualidade faça parte do cotidiano da escola.

Por isso, as políticas públicas em educação, tanto na esfera nacional quanto na esfera estadual, apontam para a inclusão dos sujeitos ditos “diferentes”, com igualdade de direitos educacionais. Inúmeras estratégias vêm sendo criadas ao longo dos últimos anos a fim de garantir a todos e todas o acesso e permanência na escola. Os sujeitos que durante muito tempo foram invisíveis, estão cada vez mais ganhando espaço nos discursos educacionais e várias ações estão sendo desenvolvidas e executadas, visando à inclusão educacional. Uma educação que respeite a pluralidade dos variados sujeitos, seja na orientação sexual, religião, etnia, com objetivo de garantir as diretrizes educacionais da educação básica, visando à democratização do ensino escolar brasileiro (PEIXOTO; MAIO, 2012)

Em contrapartida ao fato de inúmeras políticas públicas apontarem a inclusão dos sujeitos ditos “diferentes” e estratégias estarem sendo criadas ao longo dos últimos para garantir a todos e todas o acesso e permanência na escola (PEIXOTO; MAIO, 2012), observa-se a ação de uma parcela conservadora da sociedade, que se materializa no Projeto de Lei nº 2974/2014, denominado Escola Sem Partido, idealizado pelo advogado Miguel Nagib e proposto pelo deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro, que propõe a criação do Programa Escola Sem Partido. Esse Programa irá impedir o professor de realizar atividades que possam estar em conflito com as convicções ideológicas e morais dos pais de cada aluno (PENNA, 2016).

Sexualidade na escola

O tema Educação Sexual nas escolas sempre foi alvo de disputas de poder e políticas. Assim como vários outros temas que fazem parte do currículo escolar, reflete o posicionamento e a época, o contexto em que está inserido (SILVEIRA, 2010).

As campanhas higienistas na educação, que começaram desde o final do século XIX partiam do pressuposto de que era essencial educar a população para que possuíssem hábitos saudáveis e através disso promover a saúde, evitando doenças. (SUCUPIRA; MENDES, 1997). O discurso da Higiene e da Medicina Legal do final do

século XIX consistia em construir explicações biológicas para comportamentos que eram considerados inadequados socialmente.

No Brasil, na década de 30 do século XX aumentaram os casos de sífilis e esse foi um dos motivos para começar a abordar o tema sexualidade nas escolas. A escola, a partir desse momento, teve um papel de destaque, disciplinando os corpos. Essa inserção veio acompanhada de intensa repressão sexual, fazendo parte da visão da medicina higienista da época (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012).

Houveram tentativas progressistas na década de 60 de se inserir o tema na escola, entretanto com a ditadura, a Comissão Nacional de Moral e Civismo fez com que a educação sexual fosse retirada do currículo escolar. Ainda que existissem propostas de educação com discursos voltados para a prática de educação sexual, as mesmas eram sempre negadas.

Somente em 1992 é que foi proposto, através da Portaria Interministerial nº 796 um programa de combate à AIDS nas escolas (SILVA; NETO, 2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais possuem o objetivo de estabelecer uma referência curricular nacional, tendo sido criados em 1996. No Brasil, foi a primeira vez que o tema sexualidade foi oficialmente inserido no currículo escolar nacional. Os temas transversais são temáticas urgentes para a vida social, devendo ser trabalhados ao longo de toda a escolarização. (BRASIL, 1996) Apesar de ser um tema transversal, que deveria ser tratado por professores de todas as disciplinas, a sexualidade geralmente fica a cargo do professor de Ciências, que de maneira geral, aborda esse assunto de forma biológica apenas, deixando de dar ênfase à questões sociais que fazem parte da sexualidade humana (SILVA; SANTOS 2010). Além disso, uma das barreiras quando tratamos desse tema, é que ele não está presente na formação curricular do próprio professor (SILVA; SANTOS 2010). Muitos se sentem despreparados para tratar o tema de forma adequada e acabam não falando nada (SANTOS, 2012).

A maioria dos professores que aborda questões culturais e sociais que fazem parte da sexualidade, o faz porque buscou em outras fontes e fez pesquisas sobre o assunto, pois o currículo da maioria das universidades não possui esse tema incluído (SILVA; SANTOS, 2010)

O objetivo desse trabalho é analisar as diferentes abordagens utilizadas por alguns professores de Ciências e Biologia para abordar o tema da sexualidade escapando de abordagens biologizantes.

Metodologia

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, onde são combinadas perguntas abertas e fechadas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema. (BONI; QUARESMA, 2005).

A abordagem da pesquisa é qualitativa, portanto a construção dos objetivos ocorreu ao longo do processo. As categorias foram se delineando à medida que a investigação avançou (MORAES, 1999).

Foram realizadas cinco entrevistas com professores tanto da rede pública quanto da rede particular. Os professores lecionam as disciplinas de Biologia e/ou Ciências. O critério utilizado para a seleção dos professores foi o conhecimento prévio de que eles trabalhavam o tema sexualidade na escola de maneira ampla e abrangente. As entrevistas foram gravadas com um gravador de voz e começaram a ser realizadas em julho de 2014 e foram finalizadas em abril de 2015. Apesar de existir um roteiro (quadro 1), os entrevistados ficaram livres para falar o que desejassem. Os dados foram analisados a posteriori, segundo os critérios de Moraes (1999) para análise de conteúdo. Os professores foram identificados com números de 1 a 5, para preservar sua identidade.

Roteiro de entrevista
Em que escolas você dá aula? Para que ano?
Você trabalha o tema sexualidade em sala de aula? Se a resposta for afirmativa, de que forma trabalha?
Caso você não trabalhe, por que não o faz?
Quais são as maiores dificuldades em lidar com este tema em sala de aula? Como contorná-las?
Como é a receptividade dos alunos sobre esse tema?
De que maneira eles lidam com essa questão em sala de aula? Que tipo de situações ocorrem em sala de aula sobre questão de sexualidade? Conte algum caso de que se lembre.
O que você entende sobre educação sexual? Você acha que esse tema deva ser trabalhado na escola? Explique sua posição
Você trabalha com o tema educação sexual na escola? Se a resposta for afirmativa, de que maneira?
Caso você não o trabalhe, por que não o faz.
Qual sua opinião pessoal sobre o sexo antes do casamento, homossexualidade e machismo?

Fonte: A autora

Seguindo a proposição de Moraes de 1999, concebi a análise de conteúdo como constituída de cinco etapas:

- 1 - Preparação das informações;
- 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4 - Descrição;
- 5 – Interpretação

Resultados

Os dados obtidos provenientes das entrevistas foram submetidos à Análise de Conteúdo de Moraes (1999), que permitiu identificar as categorias de análise. Os dados foram agrupados em uma unidade de contexto dentro do tema Sexualidade: “Ensino de Sexualidade na Escola”. Dentro da unidade de contexto foram criadas categorias de análise para agrupar e classificar esses dados. Dentro do contexto “Ensino de Sexualidade foram criadas 4 categorias: Modalidades Didáticas, Práticas, Concepção de Educação Sexual e Dificuldades encontradas.

Modalidades didáticas são atividades e experiências usadas para alcançar objetivos educacionais. As duas modalidades mais utilizadas pelos professores foram a caixa de perguntas professores (02,03,04) e filmes (02,03,05), seguido de aulas expositivas (02,03), apresentação em slide (03,04), artigo (04,05), uso de material próprio (01), documentário.

Todos os professores entrevistados fazem diferenciação entre biológico / sócio cultural, abordam machismo, estimulam debates entre seus alunos, abordam questões sócio culturais inerentes à sexualidade em suas aulas. Na fala dos professores e professoras abaixo podemos perceber claramente a distinção feita entre questões biológicas inerentes à sexualidade e questões sócio-culturais: “Em relação à educação sexual, eu entendo que não é só preparar o indivíduo pra se proteger das DSTS. Às vezes a gente aborda muito as questões de anatomia pênis e vagina e métodos contraceptivos. Eu acho que não. Dentro da educação sexual, está a identidade de gênero, orientação sexual.” (professora 01)

Quatro dos cinco professores entrevistados abordam questões biológicas em sua prática de ensino (excetuando professora 05 que não mencionou). Três

professores entrevistados levantam concepções prévias dos seus alunos antes de iniciar o assunto (01,03,04). Somente dois professores trabalham sexualidade de outros seres do Reino Animal (03,04).

Um ponto muito interessante: dois professores entrevistados mencionaram abordar questão de classe para trabalhar o tema em sala de aula, como pode ser observado nas falas abaixo dos professores 03 e 05:

No capitalismo, ganha muita força. No livro Capital, ele fala uma parte de como foi funcional o trabalho das crianças e das mulheres pra gerar mão de obra barata, produzir mercadorias. As questões de classe social e gênero tem que ser combatidas de maneira conjunta, uma está atrelada a outra. Ideologia tem base material, o que justifica ela acontecer? Daí que o machismo se justifica (professor 3)

Nenhum dos professores entrevistados enxerga a Educação Sexual como um assunto que deve ser tratado somente no campo da Biologia. Dois professores (03,05) acreditam que esse assunto se configura como um tema transversal, que deva ser tratado em todas as disciplinas, como fica bem evidenciado na fala do professor abaixo:

O ideal é que todas as disciplinas pudessem trabalhar essas temáticas. Por exemplo, em história, o que são sociedades patriarcais. A geografia com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Todas as disciplinas podem trabalhar, mesmo a matemática quando ta trabalhando com gráficos. É importante ter um PPP da escola. Os profissionais na escola tem que levantar essas questões. (professor 03)

Quatro de cinco dos professores entrevistados relatou como maiores dificuldades encontradas a religião dos alunos (01,02,03 e 04) e o preconceito (01,03,04,05) como poder ser observado nas falas dos professores abaixo:

Maior dificuldade seria religião. Hoje em dia mais do que nunca, a gente ta tendo um fundamentalismo religioso muito grande e isso está dentro da escola. Nas turmas de oitavo ano que eu vejo, nem tanto. Mas eu tenho uma turma de sétimo, que é bem específica, tenho alunas que são fundamentalistas religiosas, falou homossexualidade, religião afro, qualquer outro assunto. São crianças novas e você vê que a cabeça deles ta muito. É o discurso da igreja. (professora 01)

Dois professores (02,04) relataram censura dos pais como uma das dificuldades encontradas para falar do tema. Dois professores relataram falta de material para trabalhar o assunto (01,05). As outras dificuldades, além das mencionadas acima, encontradas pelos professores foram: falta de tempo para desenvolver melhor o assunto (02,03) e timidez dos alunos (03,05).

Conclusão

O presente trabalho consistiu em analisar as diferentes abordagens utilizadas por alguns professores de Ciências e Biologia para abordar o tema da sexualidade escapando de abordagens biologizantes. Todos os professores entrevistados abordam o tema sexualidade de maneira não biológica apenas, mas levando em consideração aspectos socioculturais inerentes à sexualidade, indo de acordo com o explicitado em documentos oficiais do Brasil, como o PCN.

Como o objetivo do trabalho foi analisar como esses professores abordavam esse assunto, pude concluir que para uma abordagem holística da sexualidade é necessário que se utilizem variadas modalidades didáticas, que vão desde a aula tradicional, até o uso de filmes e caixa de perguntas. As práticas pedagógicas eficientes também são diversas, levantando a concepção prévia de alunos, mas não somente isso, levando-os a refletirem sobre suas concepções, sobre sua vida cotidiana. Para haver um ensino eficiente e diverso da sexualidade, debates precisam ser promovidos nas aulas, visando transformar a escola em um espaço confortável de construção de um conhecimento livre do máximo possível de preconceitos.

A fim de que experiências de ensino de sexualidade de maneira holística não se configurem meramente como fatos isolados, o currículo das universidades deve mudar. Disciplinas que envolvem a temática devem ser inseridas nos cursos, não somente de Biologia, mas de todas as licenciaturas, visto que a sexualidade é um tema transversal que deve ser trabalhado ao longo de toda a escolarização e por todas as disciplinas. Mas não há como fazer isso se o currículo das universidades não mudar, incluindo discussões sobre o tema.

A escola como espaço público, deveria estar protegida de interferências da religião ou censura dos pais, quando se aborda o assunto sexualidade. Infelizmente, não é o que observamos. Para uma efetiva educação sexual que realmente combata o preconceito, necessitamos de políticas públicas e leis que protejam a escola de grupos reacionários, que tentam impedir o professor de trabalhar o tema de maneira abrangente.

Um outro ponto importante seria a transformação do conteúdo dos livros didáticos. Não há como negar que eles são a principal ferramenta usada pelos professores em suas aulas. Por esse motivo, os livros didáticos não poderiam reforçar os estereótipos de gênero, o que não ocorre. Os livros didáticos fazem uma abordagem biológica apenas dos fatores da sexualidade, ignorando questões culturais e sociais inerentes à mesma.

Como dizia o mestre Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Portanto, para a construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa para homens e mulheres, com respeito à diversidade e livre de preconceitos, precisamos começar pela educação, pela escola. A maior parte dos jovens passa, pelo menos em algum momento da vida, pela escola. Por isso, precisamos ter nas escolas um ensino que vise à emancipação dos alunos, o crescimento deles, para que em conjunto, construam uma sociedade melhor para todos nós vivermos.

Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868>>. Acesso em: 16/06/2017

BRASIL.MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 16/06/2017
FERNANDES, Priscila Dantes; OLIVEIRA, Karine S. de. *Movimento Higienista e o atendimento à criança*. Simpósio Regional Vozes Alternativas. 2012. Disponível em: <<https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 16/06/2017

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol.2 nº1(3),p.68-80. Janeiro-Julho 2005

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I- A vontade de Saber. Editora: Gallimard. 13ª Edição. 1988
JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. *Espaço escolar: Um desafio às políticas educacionais no Brasil*. Revista de Didáticas Específicas, nº 1, pp. 148-166. 2009.



LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. In Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler. *O corpo Educado Pedagogias da Sexualidade*. 2ª Edição Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. *Relações de Gênero no espaço escolar: implicações pedagógicas da homofobia na escola*. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2012

PENNA, Fernando de Araujo. *Programa Escola Sem Partido: Uma Ameaça a Educação Emancipadora*. In: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcos Leonardo Bonfim Martins. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: MAUADX, 2016. p. 43-58.

SANTOS, Sandro Prado. *Concepção de Gênero de Futuros/as professores/as de Ciências e Biologia a partir do vídeo Boneca na Mochila*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1414p.pdf>. Acesso em: 16/06/2017

SILVA, Regina Célia Pinheiro da ; NETO, Jorge Megid. *Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas*. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2006, vol.12, n.2, pp.185-197. ISSN 1516-7313. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 16/06/2017

SILVA, Liza Manuela Martins; SANTOS, Sandro Prado. *Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia*. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2010. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiencpec/resumos/R0835-1.pdf>>. Acesso em: 16/06/2017

SILVEIRA, Viviane Teixeira. *Diretrizes Curriculares de Gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado do Paraná*. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 16/06/2017

SUCUPIRA; MENDES. *Promoción de la salud y educación para la salud: retos y perspectivas*. In: Arroyo HV, Cerqueira MT. *La promoción de la salud y educación para la salud en América Latina: un análisis sectorial*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico/OPS; 1997. p. 7-47.

OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Carlos Alberto Lima de Almeida¹

Resumo: Este trabalho decorre de pesquisa realizada no estágio de Pós-Doutoramento vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e apresenta como tema a objeção de consciência, cuja delimitação está centrada na perspectiva de investigar sua relação com a judicialização da educação a partir da jurisprudência brasileira após a Constituição Federal de 1988, tendo como ambiente de investigação o Tribunal Regional Federal da Segunda Região, em julgados relacionados à seção judiciária do Rio de Janeiro, e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. O problema: Quais os fundamentos empregados pelos tribunais no julgamento de casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência? Objetivo geral: analisar o direito à objeção de consciência e sua relação com a judicialização da educação. Objetivos específicos: a) Investigar os antecedentes históricos e documentais relacionados ao direito à objeção de consciência de modo a contextualizar o tema no contexto internacional e no ordenamento jurídico brasileiro; b) Mapear as categorias de conflitos de interesse submetidos ao Poder Judiciário que tenham por fundamento exercício do direito à objeção de consciência e selecionar os casos relacionados à educação; c) Examinar os fundamentos empregados pelos tribunais no julgamento de casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência. A metodologia pode ser sintetizada em pesquisa documental e bibliográfica.

Palavras chave: Objeção de consciência; Direitos fundamentais; Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de pesquisa realizada no estágio de Pós-Doutoramento² vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e apresenta como tema a objeção de consciência, cuja delimitação está centrada na perspectiva de investigar sua relação com a judicialização da educação a partir da jurisprudência brasileira após a Constituição Federal de 1988, tendo como ambiente de investigação o Tribunal Regional Federal

¹ Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá. Doutor e Mestre em Política Social (UFF). Doutorando em Educação (UFF). Pós-doutor em Direito (UERJ). Coordenador do Projeto de Extensão Social Núcleo de Extensão e Pesquisa de Acessibilidade e Inclusão. Líder do grupo de pesquisa Observatório de Políticas Públicas, Direito e Proteção Social; carlosalberto.limadealmeida@gmail.com

² O deferimento do projeto de pesquisa e conseqüente aceite da inscrição no estágio de pós-doutorado foi aprovado na reunião ordinária do colegiado do PPGD UERJ, realizada em 19 de setembro de 2017, conforme consta da ata correspondente. Relatório das atividades de pesquisa, com parecer da supervisora, Prof^{ra}. Dr^a. Jane Reis Gonçalves Pereira, entregue em 05 de setembro de 2018 para apreciação pelo Colegiado.

da Segunda Região, em julgados relacionados à seção judiciária do Rio de Janeiro, e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.

O tema objeção de consciência requer algumas cautelas na exposição, de modo a permitir a sua compreensão em determinado contexto, especialmente no que se refere à sua delimitação conceitual.

Essa cautela se faz necessária de modo que se possa pensar em diferentes variáveis, tais como: (1) se o recorte da abordagem se desenvolve no tempo presente ou em algum outro momento da história da humanidade; (2) se é possível identificar sobre qual fundamento se pretende exercer a objeção de consciência; (3) se o fundamento decorre de um documento internacional ou nacional; (4) qual a natureza do documento sobre o qual se fundamenta o exercício da objeção de consciência. Esse rol é meramente exemplificativo e se presta apenas para um esforço inicial de problematização de diferentes questões que podem estar relacionadas ao tema.

Neste trabalho, o direito à objeção de consciência no contexto internacional terá o seu recorte temporal após a II Guerra Mundial e a exposição será desenvolvida por intermédio de quatro sessões: 1 Soldado desarmado; 2 Objeção de consciência: delimitação conceitual, 3 A objeção de consciência nos documentos internacionais, 4 A pesquisa e seus resultados.

1 SOLDADO DESARMADO

A objeção de consciência surgiu como tema da pesquisa para o estágio de pós-doutoramento por ocasião da primeira entrevista que o autor teve com a Prof^a Dr^a Jane Reis Gonçalves Pereira, docente permanente do PPGD UERJ.

No diálogo travado em busca do aceite da pretendida supervisão, a docente indagou se o pesquisador já havia assistido ao filme “Até o último homem” (2016), lançando uma semente que seria fundamental tanto para a definição do tema da pesquisa quanto para a fixação do marco temporal que nortearia os estudos, razão pela qual a história de Desmond Thomas Doss, o soldado que resgatou até o último homem, foi incorporada ao trabalho.

Quem já assistiu, sabe que o filme é baseado em fatos reais e que “em abril de 1942, Doss foi recrutado pelo Exército dos Estados Unidos, mas se negou portar uma arma. A única arma que portava era uma Bíblia de bolso” (FRAZÃO, 2017).

Neste contexto é fácil perceber que a objeção de consciência do militar estadunidense estava relacionada com a sua fé. Porém, na biografia “Soldado desarmado: o herói que salvou até o último homem” (DOSS, 2016) é possível verificar o contexto em que o soldado se depara com a possibilidade do exercício desse direito e que, inicialmente, ele não se reconhece como um objetor de consciência.

Esse caso real de objeção de consciência é marcante não apenas pelo fato de Doss ter recebido em 12 de outubro de 1945 a Medalha de Honra das mãos do presidente Truman, em cerimônia na Casa Branca.

Na perspectiva da pesquisa, trata-se também de um importante marco temporal, exatamente porque a história de Desmond Thomas Doss ocorre na II Guerra Mundial, evento de tristes lembranças na história da humanidade. “Confisco de bens, esterilização, tortura, experimentos médicos com seres humanos, pena de morte, deportação, banimento: tudo isso era praticado de forma regular pelos membros do Terceiro Reich, sob o comando de Hitler, como se fosse algo perfeitamente normal” (MARMELESTEIN, 2018, p. 5).

O aparato estatal que banalizou o mal, conforme destacou Marmelstein (2018, p. 5), acabou “funcionando de forma burocratizada, estruturado para cometer as maiores atrocidades em nome do Estado”.

Delimitado esse marco temporal, que envolveu a caminhada evolutiva da humanidade a partir da II Guerra Mundial, a pesquisa buscou, a partir dos referenciais de Albendea (1988), Born (2104), Cattelain (1973), Correia (1993) Guzman e Miralles (2006), Major (1992), e Roca (1993), apresentar o estado da arte sobre o direito à objeção de consciência,

2 OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Com o término da II Guerra Mundial o tema objeção de consciência e o serviço militar toma outra dimensão com a dignidade da pessoa humana sendo elevada à categoria de núcleo central do constitucionalismo contemporâneo, como destacado por Novelino (2013). Na mesma perspectiva, verificou-se a expansão do reconhecimento da objeção de consciência por muitos países.

Esse conjunto de informações em que o tema objeção de consciência se relaciona com o tema serviço militar, tanto em tempos de guerra quanto em tempos

de paz, pode causar a percepção de que esta é a única abordagem existente. A força dramática dos acontecimentos envolvendo a guerra pode ter contribuído para tal percepção.

Devemos destacar que a expressão objeção de consciência “também pode se aplicar a uma variedade de situações em que um indivíduo decide seguir os ditames de sua consciência” (MAJOR 1992, p. 350, tradução nossa). Se existem outros fundamentos possíveis para o exercício do direito à objeção de consciência, como sustentado pelo autor talvez seja prudente, antes de avançarmos por esse caminho de investigação, responder a seguinte questão: como podemos explicar o que seja objeção de consciência?

A consciência pode ser definida como uma convicção ética genuína, seja de inspiração religiosa ou humanista, que é apoiada por uma variedade de fontes. Como foi declarado no caso *United States v. Nordlof*, a consciência é um “julgamento moral que proíbe a violação de um princípio ético previamente reconhecido”. Acredita-se que as crenças de consciência refletem “a convicção interior de um indivíduo sobre o que é moralmente correto ou moralmente errado, e é uma convicção que é genuinamente alcançada e mantida depois de algum processo de reflexão sobre o assunto”. Em todas as situações, a recusa de consciência pode ser caracterizada como “descumprimento de uma injunção legal ou ordem administrativa mais ou menos direta” (MAJOR, 1992, p. 350, tradução nossa).

Contextualizada a possibilidade de o ser humano viver de acordo com a sua consciência, a objeção de consciência pode ser explicada como uma liberdade pública do indivíduo de se negar a fazer algo, pautando sua conduta a partir de suas convicções religiosas, políticas ou filosóficas.

Também pode ser percebida como o exercício de um direito, ou seja, o indivíduo pode estabelecer um limite, uma fronteira daquilo que aceita ou não aceita fazer, do que concorda ou não concorda em participar, a partir de suas convicções. Esse exercício de consciência por parte do titular deve ser percebido por direito que não deverá ser violado por outrem, nem mesmo pelo Estado.

No caso da pesquisa realizada no estágio de pós-doutorado, o foco esteve direcionado no sentido de se investigar a contextualização do tema no ordenamento jurídico brasileiro e os casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolvesse o exercício do direito à objeção de consciência.

Tal ressalva, em relação ao foco da pesquisa, tanto é importante diante da perspectiva de tratamento diferenciado pelos ordenamentos jurídicos dos diferentes Estados pertencentes à comunidade internacional quanto pela abrangência que se pode ter para invocar o direito à objeção de consciência, como visto, por argumentos de ordem religiosa, filosófica, moral, humanitária, política, social, ética, ou ainda em outros fundamentos do mesmo gênero.

Isto nos levaria a indagar, numa perspectiva comparada, qual a delimitação conceitual admitida nos diferentes Estados pertencentes à comunidade internacional. E mais ainda: qual o tratamento que seria dispensado pelo Poder Judiciário correspondente diante de um conflito de interesses cujo fundamento estivesse numa alegação de exercício de direito à objeção de consciência.

Problematizar tais questões implica em mais uma vez refletir sobre as diferentes variáveis que podem incidir no exame do tema objeção de consciência. Como adverte Born (2014, p. 13) “o imperativo de consciência protegido pela Constituição [brasileira] e pelas convenções internacionais de direitos humanos carece da identificação das liberdades a serem protegidas e a delimitação do seu exercício para serem efetivadas”. Diante dessa advertência, a etapa seguinte deste trabalho passa ao exame da objeção de consciência nos documentos internacionais.

3 A OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Nesta etapa, em que se pretende investigar os documentais relacionados ao direito à objeção de consciência de modo a contextualizar o tema no contexto internacional.

Considerando as contribuições de Major (1992) e dos demais referenciais utilizados neste trabalho serão examinados os principais documentos internacionais que apresentam referências relacionadas à questão da consciência.

A indicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos feita por Major (1992) demonstrou a necessidade de uma atenção para a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, que resultou na Carta das Nações Unidas, assinada em São Francisco, nos Estados Unidos da América, no dia 26 de junho de 1945.

Correia (1993, p. 90) sustenta que “com base no preâmbulo e nos objetivos da citada Carta das Nações Unidas (ver art. 1 nº 3), foi adaptada a 10 de dezembro de 1948 a famosa Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Assembleia Geral das Nações Unidas”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é o documento resultante dos esforços empreendidos pela ONU a partir da criação da “Comissão dos Direitos do Homem, cuja presidência coube à Sra. Eleonora Roosevelt, esposa do Presidente Franklin D. Roosevelt” (SILVA, 2015, p. 165).

Para o tema em exame – objeção de consciência – já nos considerandos da Declaração é possível perceber a valorização da liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade. Por seu intermédio, os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades, entre os quais Silva (2015, p. 165) destaca: “a dignidade da pessoa humana, como base da liberdade, da justiça e da paz; o ideal democrático com fulcro no progresso econômico, social e cultural; o direito de resistência à opressão; finalmente a concepção comum desses direitos”.

O Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos, adotado pela XXI Sessão da Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, é outro documento que merece atenção quanto à objeção de consciência. “Curiosamente, também no art. 18 este Pacto Internacional estipulou um preceito com quatro números onde se salvaguardou a garantia de poder se adoptar qualquer religião ou convicção, sem que daí pudesse advir coacção” (CORREIA, 1993, p. 90).

A Convenção Europeia dos Direitos do Homem foi assinada em 1950 e entrou em vigor no dia 30 de setembro de 1953. Trata-se de tratado internacional cujo objetivo é a proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais naquele continente. Correia (1993) destaca a importância do Conselho da Europa na questão da objeção de consciência.

Referindo-se ao estatuto do Conselho da Europa e ao preâmbulo da Convenção Europeia dos Direitos do Homem destaca que em tais documentos foram consagrados “princípios que atribuem o primado do Direito e a maior importância aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (CORREIA, 1993, p. 91).

A liberdade de consciência e de religião também está assegurada no art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos realizada em San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969.

No art. 8º da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos também há referência à garantia da liberdade de consciência, de profissão e da prática livre da religião.

Este breve panorama relacionado à objeção de consciência nos documentos internacionais deve ser percebido, nesta etapa da pesquisa, como parte de uma investigação em andamento, ou seja, em que ainda se está construindo a busca de informações relacionadas ao tema no cenário mundial após a II Guerra Mundial.

4 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

No artigo intitulado “A consciência na perspectiva do direito da liberdade e da teoria da justiça”, submetido para publicação no VI Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas, este pesquisador traçou um fio condutor de reflexão entre a liberdade entendida como a autonomia do indivíduo (Honneth, 2014) e o exercício do direito à objeção de consciência.

Segundo Honneth (2014), entre todos os valores éticos que vieram a prevalecer na sociedade moderna e desde então competem por uma posição dominante, apenas um foi capaz de marcar permanentemente nossa ideia de justiça: a liberdade entendida como a autonomia do indivíduo. É a partir de tal reflexão e da proposta do autor, e de suas contribuições sobre “liberdade negativa”, “liberdade reflexiva” e “liberdade social” é que, no contexto da pesquisa realizada, se problematizou o exercício do direito à objeção de consciência.

Propõe-se, então, que a objeção de consciência é uma oportunidade possível para rever regras de caráter geral. O que acontece quando, por exemplo, um adventista se recusa a prestar um serviço militar obrigatório por objeção de consciência. Dentro do conceito de liberdade proposto no referido trabalho, esta seria uma oportunidade fundamental de toda a sociedade colocar em xeque a obrigatoriedade do serviço militar obrigatório. A objeção de consciência aqui se coloca

em uma lógica de reconhecimento recíproco, em que toda a sociedade deve lidar com o reconhecimento de uma diferença submetida às mesmas instituições, e por isso, como uma oportunidade para repensá-las.

Os dados levantados junto ao Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro, ao Tribunal Regional Federal da 2ª Região e à Seção Judiciária do Rio de Janeiro foram agrupados por intermédio das tabelas, não reproduzidas neste trabalho.

A busca a partir das palavras chaves “objeção” e “consciência” em ações cíveis na 2ª instância do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro apresentou 2 (dois) resultados que, após exame, foram descartados, considerando que os conteúdos não guardavam relação com o tema objeção de consciência.

A busca a partir das palavras chaves “objeção” e “consciência” em ações cíveis nas Turmas Recursais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro apresentou 2 (dois) resultados que, após exame, foram descartados, considerando que os conteúdos não guardavam relação com o tema objeção de consciência.

A busca a partir das palavras chaves “educação” e “consciência” em ações cíveis na 2ª instância do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro apresentou 10 (dez) resultados que, após exame, foram descartados, considerando que os conteúdos não guardavam relação com o tema objeção de consciência.

A busca a partir das palavras chaves “educação” e “consciência” em ações cíveis nas Turmas Recursais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro apresentou 4 (quatro) resultados que, após exame, foram descartados, considerando que os conteúdos não guardavam relação com o tema objeção de consciência.

A busca a partir das palavras chaves “objeção” e “consciência” em ações cíveis nas Turmas Recursais da Seção Judiciária do Rio de Janeiro não apresentou resultado apontando registro.

A busca a partir das palavras chaves “educação” e “consciência” em ações cíveis nas Turmas Recursais da Seção Judiciária do Rio de Janeiro apresentou 10 (dez) resultados que, após exame, foram descartados, considerando que os conteúdos não guardavam relação com o tema objeção de consciência.

A busca a partir das palavras chaves “objeção” e “consciência” em ações cíveis no Tribunal Regional Federal da 2ª Região apresentou 6 (seis) resultados que, após

exame, 5 (cinco) foram descartados, considerando que os conteúdos não guardavam relação com o tema objeção de consciência e 1 (um) foi aproveitado.

O caso envolveu pretensão deduzida judicialmente em que a autora pretendia a efetivação de sua inscrição na disciplina “ZOO III” e nas disciplinas supervenientes do curso de Ciências Biológicas, a que viesse a ascender pelas aprovações no curso, sendo-lhe assegurada a dispensa das aulas práticas que fizessem uso de animais, adotando-se, em substituição, método alternativo de avaliação da demandante para fins de aprovação. Sua pretensão teve por fundamento alegação de objeção de consciência relativo à dissecação e vivissecção de animais.

A decisão, neste caso, foi contrária à pretensão submetida ao exame do Poder Judiciário, tendo em vista que a utilização de animais para práticas didático científicas encontra-se expressamente prevista pela Lei nº 11.794/98 e que a realização da grade curricular do curso de Ciências Biológicas estaria no contexto de juízo de oportunidade e conveniência, inerentes à discricionariedade da atividade administrativa, não podendo o Poder Judiciário adentrar no mérito adotado pela Universidade.

Porém, ao proferir a decisão, o julgador se apegou ao texto da Lei 11.794/98 sem qualquer reflexão crítica acerca sobre o direito fundamental sobre o qual se fundava a pretensão, ou seja, seguindo apenas com a assertiva relacionada à discricionariedade da atividade administrativa. Ao afirmar que não pode o Poder Judiciário adentrar sobre o mérito adotado pela Universidade, resta indagar a quem recorrer quando se desejar enfrentar uma questão no campo da educação, da educação básica ao ensino superior, quando a pretensão estiver deduzida a partir de um direito fundamental, como no caso em exame.

O acervo levantado para a pesquisa revela que o direito à objeção de consciência parece pouco difundido em nossa sociedade, ao menos no que se refere à sua relação com a educação no Estado do Rio de Janeiro. Mesmo nos acórdãos em que o tema é relacionado ao serviço militar o exercício de tal direito é inexpressivo, se considerado o reduzido número de acórdãos existente.

A análise de conteúdo do único caso selecionado permite propor uma reflexão do exercício do direito à objeção de consciência a partir da instituição de ensino, aqui com a ideia instituição social, em que temos uma teoria da liberdade que consegue,



concretamente, dar conta de como a liberdade e a autodeterminação pessoal dialoga com o meio social de uma realidade concreta, histórica e espacialmente situada. Como sustentado no artigo é em Hegel que Honneth encontra o esforço intelectual para tal concepção de liberdade:

A teoria proposta dá conta da seguinte problemática: como pensar liberdade dentro das instituições, que justamente existem como um limitador externo às ações individuais. A resposta de Hegel demonstra como que a liberdade é constituída a partir de reflexões que tem como base um reconhecimento recíproco: o reconhecimento no outro como um sujeito moral e livre, dotado dos próprios objetivos e das próprias vontades. Este reconhecimento atua também na construção das próprias vontades individuais, que serão parâmetro para a liberdade.

A ideia de reconhecimento recíproco conduziria a relação aluna / universidade. A ideia de liberdade aqui defendida é então social porque o sujeito constrói suas próprias vontades quando “encontra uma contrapartida com a qual se conecta por uma relação de reconhecimento recíproco, porque nos fins dessa contrapartida ele pode vislumbrar uma condição para realizar seus próprios fins” (HONNETH, 2015, p. 87). É o que Honneth chamará de “ser em si mesmo no outro” que remete sempre a instituições sociais que concretizam as práticas de reconhecimento mútuo:

A questão envolvendo a possibilidade do desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem sem a utilização de animais, sob o fundamento de objeção de consciência relativo à dissecação e vivissecção de animais, seria outro exemplo em que a objeção de consciência, a partir de uma contextualização de liberdade social, seria uma oportunidade fundamental de toda a sociedade colocar em xeque se a obrigatoriedade de um aluno ter que estudar num curso de ciências biológicas, sujeito a lidar com animais vivos ou mortos. Seria, em tese, uma oportunidade possível para rever regras de caráter geral, imposta a todos os alunos e de reflexão de outros meios para o desenvolvimento da relação de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

Muitas vezes ao escrever o término de um relatório de pesquisa tenho a vontade de escrever “para não concluir”. Isto se deve ao fato de que muitas vezes

tenho a percepção de que ao término da pesquisa as minhas inquietações iniciais apenas mudaram.

No meu caso, alguns esclarecimentos se fazem necessários para que, na eventualidade dessa narrativa em considerações finais se possa ter uma noção do meu lugar de fala. Tenho 52 anos e minha formação original é na área do Direito, num curso iniciado no ano de 1986 e concluído cinco anos após. No ano de 1991 iniciei os passos na advocacia e a partir de 1993 especificamente com inserção na área educacional, alcançando, nesse ano de 2018, o total de 25 de uma advocacia especializada na área educacional.

Paralelamente a construção de uma carreira acadêmica com formação interdisciplinar: especialização em direito processual civil (UFF), especialização em prevenção às drogas e escola (UFF), mestrado em educação (UNIVERSO), mestrado e doutorado em política social (UFF). Atualmente cursando o doutorado em educação (UFF) e apresentando, finalmente, o relatório das atividades da pesquisa do estágio de pós-doutorado em direito (UERJ). Portanto, além de uma advocacia marcada pela busca de soluções para os conflitos de interesse, judicializados ou não, que fazem parte do dia a dia das relações travadas no e a partir do ambiente escolar, também concilio minha vida como aluno e estagiário, com a de um professor da graduação, do mestrado e do doutorado em direito, vinculado à Universidade Estácio de Sá. E para não dizer que não falei das flores, permaneço caminhando e cantando, liderando um grupo de pesquisa e um projeto de extensão social.

Para algumas pessoas, portanto, o último lugar que eu deveria estar é na sala de aula, na condição de aluno. Para mim, ao contrário, esse é o espaço no qual permaneço buscando respostas para as minhas inquietações acadêmicas, quer como aluno que faz um segundo doutorado ou um estágio de pós-doutorado.

Um acidente no segundo semestre letivo de 2017 me levou ao centro cirúrgico e a um processo lento de recuperação. Essa conjunção de fatores me proporcionou, então, a oportunidade de me dedicar, na medida do possível, em novas leituras e a seguir o caminho em busca de respostas para essas e outras inquietações acadêmicas e que fazem de mim, um sujeito em permanente busca de respostas que, na medida do possível, também me ajudem na prática como advogado inserido no

campo da educação e como professor envolvido em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Realizar uma pesquisa tendo como tema a objeção de consciência a educação foi instigante, pois esse foi um tema completamente novo para mim, uma vez que nunca havia parado para pensar na liberdade de consciência como um direito e nem tão pouco como na perspectiva do seu exercício.

Para quem, como eu, muitas vezes se percebe inquieto em cotejar a importância de um saber epistemológico e um saber instrumental, a iniciativa de investigar o tema objeção de consciência na perspectiva da educação escolar, buscando casos que tivessem sido submetidos ao Poder Judiciário, de fato se revelou um desafio, especialmente após o acidente.

Procurei me ater a metodologia proposta e muito me frustrou ter encontrado apenas um caso que pudesse ser enquadrado para exame a partir do recorte metodológico proposto. Isso me fez perceber, especialmente a partir do diálogo com a minha supervisora, a própria insuficiência metodológica, o que me instiga, mesmo após a conclusão do estágio de pós-doutoramento, a continuar pesquisando sobre o tema, possivelmente a partir de outras molduras e enquadramentos.

A escassez de resultados na pesquisa, além de me permitir problematizar a própria metodologia utilizada, também me descortinou, assim como senti ao perceber ao ler a biografia de Desmond Doss e que ele não sabia o que era um objeto de consciência, que é possível que muitas pessoas não reconheçam a objeção de consciência como um direito.

E quem é que está inserido na academia e não tem inquietações?

De alguma maneira, penso que quando as inquietações cessarem, também já não me perceberei como pesquisador e que já estará morto, posto que desconstruído o desejável *habitus* científico.

E, nesse percurso do estágio de pós-doutorado, também surgiram novas inquietações com a categoria “judicialização”, que me instigam novas leituras para melhor apreensão do sentido e alcance para o campo do direito e para o campo da educação, especialmente para quem vivencia e trabalha por uma academia sem a hierarquização dos saberes, muitas vezes tão presente nos extratos sociais que decorrem do escrito, do dito e do feito no plano acadêmico.

Outro aspecto a mencionar envolve o acervo jurisprudencial levantado e descartado, pela inadequação com o recorte proposto para a pesquisa. Os poucos casos existentes relacionados à objeção de consciência e o serviço militar obrigatório, também me indicam a necessidade de novas leituras e, talvez adiante, novas pesquisas, uma vez que deixaram uma certa percepção que mesmo para os profissionais do direito a utilização desse fundamento – direito à objeção de consciência – ainda carece de melhor recorte na perspectiva da moldura constitucional.

Enfim, concluir o estágio de pós-doutorado no prazo e entregar o relatório de atividades da pesquisa, com a anuência da minha supervisora quanto ao cumprimento das obrigações assumidas, é uma etapa formal que encerra um ciclo, mas que também revela novas inquietações acadêmicas na vida do pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ALBENDEA, Francisco Javier Pelaez. *La Objecion de Conciencia al Servicio Militar em el Derecho Positivo Español*. Madrid: Ministerio de Justicia, 1988.
- CATTELAÏN, Jean-Pierre. *La objeción de conciencia*. Barcelona: Oikos-tau, 1973.
- CE. Conselho da Europa. *Convenção Europeia dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- CORREIA, Antônio Damasceno. *O direito à objeção de consciência*. Lisboa: Vega, 1993.
- DOSS, Frances M. *Soldado desarmado: o herói que resgatou até o último homem*. Tradução Cecília Eller Nascimento. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2016.
- FRAZÃO, Dilva. *Desmond Doss: Militar norte-americano*. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/desmond_doss/> Acesso em: 29 mai. 2018.
- GUZMÁN, José López; MIRALLES, Ángela Aparisi. *El derecho a la objeción de conciencia en el supuesto del aborto: de la fundamentación filosófico-jurídica a su reconocimiento legal*. Revista Biomedicina, Montevideo, Noviembre, 2009. Disponível em: <http://www.um.edu.uy/docs/revistabiomedicina_nov_dic%202009/bio_elderechoala_objecion.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.



HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade*. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HACKSAW Ridge (Original). Até o último homem (versão brasileira). Direção de Mel Gibson. Estados Unidos da América. 2016.

HONNETH, Axel. *O Direito à Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2015

MAJOR, Marie-France. *Conscientious Objection and International Law: A Human Right*, 24 Case W. Res. J. Int'l L. 349 (1992). Disponível em: <<http://scholarlycommons.law.case.edu/jil/vol24/iss2/4>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

MARMELSTEIN, George. *Curso de Direitos Fundamentais*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NOVELINO, Marcelo. *Manual de Direito Constitucional*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2013.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos* (Pacto de São José da Costa Rica). Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ONU. Naciones Unidas. *La objeción de conciencia al servicio militar*. (2012). Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ConscientiousObjection_sp.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

OUA. Organização da Unidade Africana. *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*. Disponível em: <<http://www.achpr.org/pt/instruments/achpr/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ROCA, Guillermo Escobar. *La objecion de conciencia en la Constitucion Española*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.



O PRECONCEITO AOS PRATICANTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: PRÉ-CONCEITOS GERADOS PELO MEDO

Geiziane Angélica de Souza Costa¹

Resumo: As religiões afro-brasileiras são alvos de preconceito na sociedade brasileira. Este preconceito foi estabelecido de maneira histórica e possui peso duplo, uma vez que se associa a religiosidade ao povo negro, o que a uma visão eurocêntrica, caracteriza a inferioridade desses, considerados crendices, supertições práticas mágicas, mas principalmente a construção de uma imagem associada a forças malignas por uma ótica cristã e reforçada na atualidade pelo crescimento neopentecostal. A pesquisa tem por objetivo historicizar este preconceito, avaliar a dimensão educativa dos valores culturais afro na sociedade atual, analisar o preconceito dentro da escola e estabelecer estratégias de superação do mesmo na sociedade contemporânea, uma vez que essa problematização é muito mais profunda, pois envolve questões hegemônicas entre colonizador e o colonizado, escravizado, entre a visão de mundo, cultura e valores eurocêntricos e africanos e toda uma construção histórica maniqueísta que está interligada. Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica quantitativa, na qual foi solicitado que alunos de diferentes séries do Ensino Médio escrevessem cinco palavras que viessem a mente ao se ouvir dizer religiões afro-brasileiras. A pergunta era vaga propositalmente para que nessa amplitude a riqueza de vocabulários pudessem ser vistas, para entender o pensamento nesse microcosmo social que é a escola. É necessário repensar questões ligadas a permanência de desigualdades sociais e ao preconceito, valorizando o pluralismo e as características da formação social brasileira, a fim de garantir a identidade e alteridade dos cidadãos para que a religião possa ser compreendida como parte da cultura e a opção por sua religiosidade não seja escondida pelo medo da rejeição, mas reconhecida como parte da formação de sua identidade e alcance pleno de sua cidadania.

Palavras-chave: Religiões Afro-brasileiras. Intolerância Religiosa. Preconceito.

O estudo de qualquer cultura envolve considerar os mais variados aspectos que a caracterizam. A religião, sem dúvida, é um dos mais fundamentais para a compreensão dos povos e de suas culturas. Entretanto, é necessário rever as práticas

¹ Mestre em educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/FFP
geizianecosta@hotmail.com

de modo que o aspecto religioso possa ser compreendido como parte indivisível das culturas.

Estudantes, praticantes e adeptos das religiões afro-brasileiras, como é comum acontecer na sociedade, também sofrem discriminação e preconceito dentro das escolas. Escondem sua opção religiosa pelo medo da rejeição, e por não terem garantida materialmente a liberdade religiosa como direito fundamental da pessoa humana e parte inalienável da formação de sua identidade para o alcance pleno de sua cidadania.

A religião é também uma forma de poder. E digo poder não só aquele que há para a manutenção do *status quo* social, aquele que elege uma bancada religiosa no congresso, processo iniciado por volta dos anos 1980, em meio a confecção da nova constituição, através do lema “irmão vota em irmão”, que vota a favor ou contra um projeto de lei em nome de valores religiosos. Mas também naquele poder invisível e hierárquico das falas populares, como frases de “Deus é mais” sugerindo que o Deus judaico-cristão é mais poderoso que qualquer outra entidade religiosa, ou até mesmo a outdoors espalhados pelas ruas com “Esta cidade pertence ao Senhor Jesus Cristo”.

Para melhor compreender a nossa realidade cultural e religiosa, os estudos de Roger Bastide (1971) sobre as religiões de matriz africana, assentados no conceito de sincretismo, são importante referência. Em países com um histórico de escravidão e conseqüente mistura de raças e de etnias distintas, compõe-se o que Bastide chama de “sociologia da bricolage”. Cada elemento possui um lugar determinado adquirindo sentido apenas quando postos em contato.

Segundo esta teoria de Bastide (1971), o sincretismo existente no Brasil pode ser dado pelas diferentes combinações, não só de matrizes africanas com católicas, como também das primeiras entre si, uma vez que esse sincretismo já se iniciaria muito antes da chegada ao continente americano, desenhando-se durante a travessia do Atlântico (HERMAMM, 1997). Longe de suas origens, os negros africanos começam a tentar unir suas diferenças. Buscavam traços comuns, reuniam elementos de etnias e de povos distintos, tendo como elo a situação em que se encontravam. As relações interpessoais também reconfiguram os vínculos com o sagrado, numa dinâmica forçada de encontros e de desencontros. Os escravos, ao chegarem aos

portos, serão novamente separados e novas teias tecidas, “misturando línguas, lendas, crenças em divindades e ritmos” (RIBEIRO, 2012, p.14), englobando também elementos da cultura indígena² (CARVALHO, 2006).

O sincretismo não foi harmônico, visto que as culturas em encontro não estavam na mesma posição. Não se trata de que uma seja inferior à outra, mas, sim, na posição de desigualdade, entre dois grupos: o dominador e o dominado, expressando as relações de poder existentes no campo cultural (DIAS, 2008). E lembrando ainda que, após o encontro, nenhuma cultura fica indiferente à outra.

As perseguições e proibições impostas aos cultos afro-brasileiros, a princípio, estavam ligadas ao não reconhecimento dessas práticas religiosas, consideradas idólatras e satânicas, fazendo com que seus praticantes ocultassem “sinais que evidenciavam o pertencimento religioso” (PINHEIRO, 2012, p. 72). O Brasil, sob o Império Português, adotava o catolicismo como religião oficial, não havendo liberdade religiosa, até 1824, quando a primeira Constituição ratifica a religião oficial, mas permite outras religiões ainda que restritas ao culto doméstico.

Após a Proclamação da República em 1889, a Constituição de 1891 estabelece a separação entre Estado e Igreja. Esta separação não se dará de maneira plena em muitos setores, situação que será especificada na seção 4. No entanto, fica garantido a todos os indivíduos o exercício público dos seus cultos, contanto que não contrariem a ordem pública e os bons costumes. Ora, em uma sociedade basicamente católica, os cultos afro-brasileiros não se enquadravam aos bons costumes, leiam-se aí os costumes cristãos. Continuaram marginalizados socialmente a ponto de serem condenados pelo Código Penal, de 1890, que vedava as “práticas definidas por espiritismo, curandeirismo e exercício ilegal da medicina” (PINHEIRO, 2012, p.74).

A carta magna da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 5º, inciso VI, dispõe que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos

² Não existem culturas puras, todas já partem de um encontro com tradições anteriores, entretanto, para um melhor entendimento, se categorizou aqui neste estudo como culturas africana, europeia e indígena. Cabe lembrar também que se trata de culturas africanas, indígenas e europeias, no plural, uma vez que o primeiro grupo é composto de diversas etnias e logo culturas que vieram para o Brasil, tal como as distintas tribos indígenas e ainda que em predominância portuguesa na matriz europeia, esta também é composta por espanhóis, holandeses, entre outros em menor proporção.



locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988). Entretanto, ter uma lei que assegure a liberdade religiosa ainda não é suficiente se, em contrapartida, não se fizer uma educação de cidadãos que possa ratificar a legislação de maneira plena.

Na atualidade não há mais uma repressão jurídica às religiões afro-brasileiras. Entretanto a discriminação continua de maneira evidente na sociedade. Pouco a pouco podemos ver que as questões que levaram a demonização das religiões afro-brasileiras e assim conseqüentemente o preconceito tinha uma origem mais profunda, pautada no medo.

O medo, de acordo com o dicionário Aurélio, pode ser definido como “Estado emocional provocado pela consciência que se tem diante do perigo; aquilo que provoca essa consciência”. Esse sentimento é estudado pelo historiador francês Jean Delumeau (2009) através de sua obra História do Medo no Ocidente, e de como este permeia as sociedades ao longo do tempo afetando a imagética coletiva, sobretudo no temer o desconhecido.

Não obstante deste pensamento que ainda se faz presente no contexto atual, está o medo das religiões afro-brasileiras por ainda serem vistas como práticas de rituais mágicos, e muitas das vezes, erroneamente compreendida de forma resumida na ideia utilitarista de trabalhos para amor, emprego, mas popularmente também de vingança. Despachos, oferendas passa a ser representações de algo a serem temidos, tal como imagens e a demonização do próprio Exu e da religião afro-brasileira como um todo.

O medo que paralisa em determinada situação de perigo, é também um medo que se alastra na sociedade e ganha outras roupagens. Muito mais que a rejeição as práticas religiosas, está também a seus adeptos, expresso no racismo religioso.

Tematizar o medo étnico-religioso, suas causas históricas e culturais, e suas conseqüências atuais, no âmbito da sociedade brasileira, em especial, no contexto escolar, é o desafio a que nos propusemos. O conhecimento e o respeito são os melhores antídotos contra este tipo de medo.

A escola, por sua natureza e função social, é a mais apropriada das instituições a lidar com nossos medos e fazer com que se dissipem, à medida que também adquirir os meios apropriados para contribuir com a disseminação de outros saberes

e ciências, ainda considerados marginais, e fomentar a pluralidade, a diversidade, a tolerância e o diálogo.

Mesmo com a obrigatoriedade de oferta do Ensino Religioso com matrícula facultativa previsto na Lei de Diretrizes e Bases/96, e a proposta pluralista, ainda estamos longe de uma educação voltada para o respeito das diferenças visando educar para a igualdade e o respeito.

Cabe ressaltar que, entre os objetivos deste trabalho, não constou o de questionar a legalidade do Ensino Religioso, nem a forma como deve ser ministrado. O tema, incluindo o caráter confessional do Ensino Religioso na escola pública, foi matéria apreciada e votada favorável pelo Supremo Tribunal Federal – STJ por seis votos a cinco³. Aceitemos ou não, a oferta de ensino religioso, organizado segundo confissões específicas, e não sob um ponto de vista mais plural, tornou-se um dos possíveis arranjos legais para o seu oferecimento. A questão a que nos propusemos foi refletir sobre a diversidade religiosa, no ambiente escolar, analisando as causas que podem explicar os comportamentos discriminatórios e os episódios de racismo religioso, bem como a origem das visões estereotipadas das crenças de matriz africana.

As inúmeras reportagens de violência e ataque as religiões e seus praticantes são presentes nos noticiários mostrando o quanto ainda a sociedade carece de informação, conhecimento, mas acima de tudo, de respeito e de aceitação da diferença.

Essa ideia é reforçada a partir dos dados obtidos através das entrevistas dos próprios professores de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, que tem o decreto nº 31.086, de 27 de março de 2002 a confessionalidade na oferta, e de seus relatos que narram episódios de preconceito, como também nas palavras emitidas através dos questionários respondidos pelos alunos da mesma rede de ensino. Até mesmo o debate que aborda o tema “Religiões Afro-Brasileiras” se torna tabu, uma vez que, na visão de muitos alunos, baseada em suas crenças, o ato de pronunciar o nome de certo Orixá, sob uma perspectiva canhestra e demonizadora, já seria suficiente para atrair o mal.

³ Dados de setembro de 2017.

Respeitar o outro por uma fé que é diferente da minha ou até mesmo compreender que este outro pode não professar uma fé é uma construção, e por que não dizer também desconstrução, constante. Perpassa em sair de mim e me colocar no lugar do outro, é tentar compreender, ainda que eu tenha todo o direito de não concordar, com seu ponto de vista, com aquilo que lhe é sagrado, é ter empatia para com o sentimento e religiosidade do outro. Não basta a "tolerância". Tolerância quer dizer que apenas "suporta" o diferente. De preferência à distância. É preciso o respeito, a garantia de direitos e acesso à educação e cidadania. Que o tolerar seja substituído pelo conhecer e integrar, sem julgar.

Todo esse discurso "politicamente correto" é construído também em uma paridade, em uma dicotomia do eu e o outro, mas chamo atenção aqui na importância de se voltar ao que motivou este trabalho, em que elucubramos um ponto de partida que não justificaria, mas ajuda a compreender os motivos pelos quais presenciamos o racismo religioso: o medo.

Quando tratamos do medo, ele é um sentimento individual, que nasce em mim e pode até ser em relação ao outro, afinal, qualquer tipo de estado afetivo tem a ver com outro indivíduo, aquele me afeta, mas também é um sentimento individual, o temor.

Teme-se uma ideia, um conceito, aquilo que eu não posso ver. O medo aqui empregado às religiões afro-brasileiras está ligado aquilo que pode me atingir, como no imaginário popular se criou a crença de que este serve para "fazer o mal", por isso o desviar de um despacho na rua, ou rejeitar algum tipo de alimento que acredita-se ter sido oferecido antes a algum orixá.

Esse mesmo medo se expande até os praticantes das religiões afro-brasileiras ao crer que os mesmos podem realizar algum tipo de feitiçaria, trabalho ou mal olhado contra alguém. Esse medo tem origem na construção cultural cristã que se fez em cima das religiões afro-brasileiras, na qual mandingas⁴ e magias eram vistas como formas a serem utilizadas a fim de obter vantagens ou prejudicar outrem.

⁴ Cabe ressaltar que as mandingas têm origem nas bolsas de mandingas, formas de amuletos trazidos nos pescoços basicamente por escravos Males tendo nelas trechos do Alcorão.

Com o passar dos anos, e mesmo depois com sua legalização de culto, já que conforme vimos no decorrer do trabalho, por muito tempo estas eram proibidas por lei, o imaginário popular não foi transformado. As religiões afro-brasileiras continuaram e serem associadas a elementos mágicos, como também ao mistério⁵.

Toda esta sacralidade na qual os ensinamentos ancestrais são transmitidos de maneira oral entre os praticantes, não possuindo um manual que institucionalize os processos ritualísticos, que aos olhos de um cristão ocidental⁶, soa como retrógrado, primitivo, e em alguns casos inspire medo.

Esse medo do desconhecido gera a repulsa e simultaneamente ao desconhecer aquilo, crio pré-conceitos, deixando que estes, instrumentalizados pela imaginação tal como a construção social, reproduza o mesmo padrão.

A pesquisa girou em torno de compreender esse medo a fim de que o mesmo possa ser desconstruído, tal como uma criança pequena que teme o monstro do armário, é necessário que possamos tomá-la pela mão e abrir o guarda-roupa para que esta veja que não há nada lá, precisamos enxergar as religiões afro-brasileiras não de maneira temerosa, mas compreender a sacralidade que nela habita, e para isso não é necessário que visitemos um terreiro contra a nossa vontade, basta que aceitemos que cada um tem sua maneira de se relacionar com o sagrado, ou não crer na existência deste, e que a minha opção, por ser minha opção, não a torna mais correta e muito menos única.

Aos alunos foi solicitado que preenchessem um questionário que era composto de idade, sexo, religião, escolaridade seguindo por: cite 5 palavras que lhe veem a mente ao se falar nas religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda) e o que você pensa dos praticantes das religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda). As perguntas se deram de forma subjetiva e aberta propositalmente para que os alunos pudessem se expressar da maneira que se sentissem a vontade.

Entre substantivos, adjetivos e verbos, como palavras chave e até por pequenas frases representando a diversidade brasileira de pensamento, trazendo

⁵ A palavra mistério é aqui utilizada no sentido de secreto, oculto, restrito aos seus participantes e não relacionada as religiões de mistério da antiguidade.

⁶ O termo ocidental aqui foi utilizado no sentido oposto ao oriente como cultura, e não aos cristãos orientais decorrentes da cisma do Oriente, ocorrida em 1054 na qual dividiu o mundo cristão em Apostólicos Romanos a Ocidente, e Ortodoxos a Oriente.

também à tona o preconceito baseado nos estereótipos do imaginário popular, que em muitas das vezes, contribuem para a ratificação do medo e do racismo religioso, ajudam a entender o pensamento nesse microcosmo social que é a escola.

A escolha da palavra, segundo Bourdieu (2008), traz em si uma carga ideológica, não existindo palavras neutras, logo, a opção de uma em detrimento de outra, possui uma simbologia. O leque de palavras abertas foi surpreendente. Desde a tão banalizada “macumba” até “amor” foi um guarda-chuva extraordinário. Entretanto, como toda pesquisa, não sabemos se mesmo com a garantia do anonimato, as questões foram respondidas com veracidade em sua totalidade, visto que muitos podem ainda que com sua identidade preservada, ter optado pelo que seria aceitável socialmente a expor seu real pensamento.

O outro lado dessa análise estava na narrativa dos professores, em que esses expressam serem vítimas diariamente na sociedade por sua crença. Atitudes de discriminação até mesmo na escola por demais colegas professores. Como podemos educar para igualdade, se muitos de nós, educadores, também somos autores de atitudes preconceituosas?

A resposta pra isso ainda é difícil, até mesmo porque é difícil de crer que tais mentalidades retrógradas ainda se apresentem na atualidade, ainda mais vinda, muita das vezes, de quem deveria desconstruir tais conceitos e não reforça-los.

Podemos observar que a maioria das pessoas se relacionam com as religiões afro-brasileiras a partir de suas paixões, baseadas no afeto, algo comum nas relações interpessoais, entretanto com uma peculiaridade, o medo. Esse medo motiva as ações de preconceito, discriminação e violência. Leva o distanciamento e rejeição a uma cultura que faz parte da construção social do país. Ressaltando que alguns, por serem praticantes ou terem pessoas da família que praticam a religião, falam a partir de uma outra paixão/afeto e, portanto, têm uma visão positiva como um todo. O objetivo é que todos, independente de uma experiência pessoal, ainda que isso influencie diretamente, possa demonstrar compaixão, resiliência, mas principalmente respeito ao diferente.

Os desacordos que se dão no plano religioso não terão solução, a menos que os grupos que divergem saiam da esfera estritamente religiosa, em que os fundamentos de uma crença neguem os fundamentos da outra, sem que consigam

passar a um outro domínio em que vigore o respeito mútuo. Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social possível.

O conhecimento é o antídoto contra o medo, a ignorância e o preconceito, de modo que a escola tem uma importante e inescapável tarefa educativa a cumprir. A educação voltada para a pluralidade, para enxergar o diferente em sua integralidade, compreendendo que há diferentes formas de se ver o mundo, e não há uma unilateralidade, é o caminho para que o respeito seja pleno e as individualidades sejam asseguradas.

O trajeto a ser percorrido ainda é longo, mas a mudança de pensamento e conscientização de uma educação para uma sociedade não mais tolerante com o outro e sim que busque a liberdade plena e o respeito, já pode ser vislumbrada. Caminhemos para igualdade.

Referências

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**: contribuição a uma Sociologia das interpenetrações de civilizações, São Paulo: Livraria Pioneira Editora/EDUSP, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.



CARVALHO, Alexandre Magno de Teixeira. O conceito de religião popular e as religiões afro-brasileiras: cultura, sincretismo, resistência e singularidade. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 9, n.15, jan./jun., 2006, p. 181-198. Disponível em:

<http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_9_o_conceito_de_religiao_popular.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

DECRETO 31.086 de 27 de março de 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/158910594/Decreto-Estadual-n%C2%BA-31-086-de-27-de-marco-de-2002> Acesso em 10 out. 2018

DELUMEAU, Jean. História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIAS, Rodrigo Francisco. **As visões do sincretismo religioso Afro-Brasileiro**. 5ª **Semana Acadêmica**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008 Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-0053.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERRETTI, Sergio. **Repesando o Sincretismo**. 2. ed. São Paulo: Edusp/Aché Editora, 2013.

HERMAMM, Jaqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PINHEIRO, Márcia Leitão. **Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes**. In **Diversidade e /sistema de Ensino Brasileiro**. GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves. (org). vol II – Editora Outras Letras, Rio de Janeiro: 2012.

RIBEIRO, Josenilda Oliveira. **Sincretismo no Brasil: Uma análise histórica das transformações no catolicismo, evangelismo, candomblé e espiritismo.** Trabalho apresentado à disciplina de história da cultura brasileira, (Graduação em Serviço Social) Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2012. Disponível em: <<http://estrategistas.com/wp-content/uploads/2013/06/Sincretismo-religioso-no-Brasil-Josenilda-Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

AFETIVIDADE E COTIDIANO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO EXISTENCIAL DA IDENTIDADE NEGRA

Gisele Rose da Silva¹

Resumo: O presente trabalho visa perceber que existe uma necessidade refletir sobre a afetividade no cotidiano escolar, dentro de um projeto que visa antes de qualquer coisa buscar uma cura e não uma condenação, entendendo que construir uma identidade negra utilizando a implementação e valorização dos estudos afro diaspóricos fundamentado num ideal de resistência dentro de um sistema que foi pensado com base na opressão. Sensibilizando a comunidade escolar quanto a seu papel de promotores/as da qualidade de vida escolar de jovens negros ancorando-se na crença de que o cotidiano nos possibilita ouvir/ver a multiplicidade de vozes, cores, tessituras que se entrelaçam, se sobrepõem, isolam-se, contrastam-se, interagem. O conceito de afetividade refletido pela intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade nos permite pensar e repensar práticas educacionais dentro do ambiente escolar propiciando ações que estejam de fato empenhadas no processo construção existencial de uma identidade negra. Valorizar e fortalecer é gerar nesses jovens um sentimento de pertencimento da história de um povo diaspórico. Ressaltando que esta proposta se dá com base na aplicação da Lei 10.639/2003, do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Palavras-chave: Afetividade. Relações étnico-raciais. Existencialismo.

Introdução

“Todas as pessoas, com suas características as mais diversas e contraditórias, têm o direito de viver e conviver na Terra, não sem conflitos, encontros, desencontros, diálogos, afetos e desafetos, movimentos, mas têm direito pleno a desfrutar da beleza da vida.”

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade.

Este trabalho visa perceber a importância da afetividade nas relações do cotidiano escolar dentro de um projeto que visa construir uma identidade que valorize os sujeitos negros sensibilizando os/as professores/as quanto a seu papel de promotores/as da qualidade de vida afetiva de jovens negros no cotidiano escolar e através disso refletir com esses jovens que construir uma identidade negra não passa

¹ Mestranda em Relações Étnico-Raciais CEFET-RJ

somente pelo reconhecimento de suas características fenotípicas como: cor de pele e cabelo crespo.

Percebemos a necessidade de se apossar dessa identidade e criar a história de um povo diaspórico que precisa se fortalecer para combater todo o racismo e preconceito presente de forma estrutural na sociedade brasileira. Assim, resgatar histórias, construir laços, enaltecer nossa herança ancestral e conscientizar as gerações futuras, faz parte de um longo trajeto que deve ser construído. Afinal, os/as jovens negros/as são os alvos principais do racismo na sociedade (TRINDADE, 2006).

“O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (ALMEIDA, 2018)

A experiência no campo da educação tem sinalizado que mesmo com as diversas políticas de combate à discriminação racial, a questão do protagonismo, da representatividade e visibilidade negra ainda é um problema que precisa ser enfrentado. Isto significa dizer que ainda temos dificuldades em fazer valer a presença negra em diversos espaços porque, infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade marcadamente racista, que se manifesta em diversas formas sutis de preconceitos.

“Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação” (LINO, 2005).

As instituições de ensino reforçam todas as percepções racistas ao apresentar um mundo em que negros e negras não possuem contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2018).



De acordo com Azoilda Loretto da Trindade, a nossa afetividade (afetos, sentimentos, emoções) é uma manifestação corporal, se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro um desencontro, uma agressão.

A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno, se torna fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito as diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano, pois afetar e ser afetado, são ações recorrentes a todo instante no mundo, - lembrando que este mundo está em constante mudança e que não pode ser analisado de forma estática e imutável. Tornando este movimento dialético sem negligenciar as emoções, sentimentos e os afetos (TRINDADE, 2006/2008).

“O cotidiano escolar é complexo, sobretudo pensá-lo na perspectiva da diferença afinal, fomos formados como docentes tendo como raízes uma visão universalista, convergente do pensamento humano, nos iludimos com unanimidade, com respostas únicas presentes únicos, tempos únicos imagens padronizadas que representam os alunos, ideal, provas objetivas, o discurso da normalidade, da ordem, da evolução, do progresso, do desenvolvimento evolutivo, da família estruturada num padrão que não corresponde a diversidade de organizações familiares existentes” (TRINDADE, 2008).

O intuito de utilizar a categoria COTIDIANO se dá em função da simplicidade que abarca, sendo múltiplo, diverso, e, por propiciar uma construção de várias perspectivas necessárias, como histórias, enredos, instituições, devires, pelas múltiplas existências, ou seja, ela é incapturável. No cotidiano vivem e convivem a horizontalidade dimensão da homogeneização de condutas, ritmos, roteiros, preconceitos, estereotípias - e a verticalidade - dimensão da hierarquização de formas, funções, classes sociais e saberes (TRINDADE, 1994).

O racismo é analisado como eixo fundamental deste trabalho na medida em que atravessa vários espaços e é inerente à ordem social e produz problemas de



afetividade nos sujeitos negros inseridos no meio social, porém esta investigação terá como foco principal jovens negros (as) e suas vivências no cotidiano escolar.

A única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas e para isso precisamos envolver esses jovens dentro de um cotidiano respaldado pelo acolhimento e representatividade, caminhando sempre na construção de uma identidade negra baseada em atos praticados. É fundamental para a luta antirracista que pessoas negras estejam e sejam representadas nos espaços escolares.

“Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não acreditamos que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada, pois no pensamento de uma pessoa racista ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania” (MUNANGA, 2012).

Ao pensar a construção da identidade dos jovens no cotidiano escolar precisamos permitir que a discussão sobre as diferenças seja uma constante, afetar e ser afetado é também se permitir compreender e entender o lugar que do outro. A afetividade é posta como peça fundamental na construção identitária, ressaltando a importância da valorização de uma parte de pessoas que foram excluídas e que resistem dentro deste processo de ressignificação do ser negro.

“Focar o cotidiano para refletir Educação-Diversidade-Igualdade ancora-se na crença de que o cotidiano nos possibilita ouvir/ver a multiplicidade de vozes, cores, tessituras que se entrelaçam, se sobrepõem, isolam-se, contrastam-se, interagem...” (TRINDADE, 2008).

Ao perceber este processo rumo a construção de uma identidade no cotidiano escolar, inserimos o conceito de existencialismo, como sendo uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda a verdade e toda a ação implicam um meio e uma subjetividade humana. O existencialismo demonstra que existe uma essência humana que nos determina, mas essa essência é constituída através da existência, ou seja, a partir de escolhas feitas, então podemos pensar que a identidade negra faz parte de uma construção que se ancora nas relações de afeto construídas no cotidiano escolar.

“O primeiro esforço do existencialista é o de pôr todo homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua estrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens” (SARTRE, s/d).

Se a existência, por outro lado, precede a essência e se quisermos existir, ao mesmo tempo que construimos a nossa imagem, esta imagem é válida para todos e para toda a nossa época. A construção existencial demonstra que existe uma essência humana que nos determina, mas essa essência é constituída através da existência, ou seja, a partir de escolhas feitas, sendo assim podemos pensar que a identidade negra faz parte de uma construção que se ancora nas relações de afeto construídas no cotidiano escolar.

Uma prática docente constituída através da existência de uma diversidade étnica, cultural, política e ideológica que perceba humanamente a exclusão social de nossa população negra ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos. Uma prática que seja comprometida com a criação de saberes e estratégias que possibilitem viver/sobreviver em tempos de ressignificação histórica de um povo que foi excluído socialmente é vista como um necessário e afirmativo.



Hipótese

A construção de um cotidiano escolar permeado pelas relações de afeto baseada em uma afetividade crítica, eticamente comprometida com a vida se faz necessária e urgente.

“Como resgatar a afetividade na construção da identidade negra no cotidiano escolar?

Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com os jovens negros, estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar” (TRINDADE, 2005).

Nesse contexto para que a escola avance na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) professores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005).

Discussão

Ancoramo-nos em pressupostos e observações de alunos (as) negros (as) que fazem parte do cotidiano escolar, sendo imprescindível construir a afetividade deste espaço. Nesta trajetória, precisamos construir a importância de pensar como o outro se sente, como podemos afetar e sensibilizar as práticas educacionais para que estas possam contemplar estes jovens em um círculo conjunto de afetos e sentimentos para obtermos um cotidiano escolar liberto do racismo.

“A escola é um dos palcos sociais onde são cotidianamente vividas e exercidas as mais diversas práticas de produção e reprodução do racismo” (TRINDADE, 1994).

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. Entender que somos únicos e diversos é perceber que devemos visibilizar as questões do outro, é perceber que através do resgate da afetividade podemos compreender que jovens negros têm o direito de serem ouvidos e representados no cotidiano escolar, é uma tarefa árdua, principalmente quando o recorte étnico-racial não é feito neste espaço, pois não há possibilidade amor senão a que se manifesta no amor.



“Tomar consciência histórica da resistência cultura e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada (MUNANGA, 2012).

Objetivos da pesquisa

Geral

O objetivo geral deste projeto é ressaltar a importância da afetividade no cotidiano escolar de jovens negros propiciando a construção existencial da identidade negra.

Específicos

- Pensar como relações de afeto podem contribuir no processo da construção existencial da identidade negra dos (as) alunos (as);
- Analisar o papel da prática docente no processo de construção de uma identidade negra em um ambiente repleto de sentimentos e sensações.

METODOLOGIA DE PESQUISA

- O presente trabalho visa, primeiramente propor uma revisão bibliográfica utilizando como eixo fundamental o pensamento da intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade, enfatizando o conceito, por ela discutido, de afetividade, dialogando com autores de referência no campo do existencialismo, da afetividade, cotidiano escolar e da construção de uma identidade negra.

“A proposta de Revisão Bibliográfica se dá com base na definição de ser parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico.” (SANTOS e CANDELORO, 2006, p. 43).

“No âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa. Ele busca conferir inteligibilidade



às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa. A pesquisa de natureza interpretativa deve confrontar determinadas questões no processo de investigação; uma das mais importantes talvez seja a de que não é possível ser neutro ao se representar o mundo, mesmo lidando com parâmetros científicos” (SANTOS, 2013).

- A segunda etapa deste trabalho será a observação participativa e interpretativa juntamente com a aplicação de questionários para alunos (as) negros (as) inseridos no cotidiano de uma escola pública situada na zona oeste do Estado do Rio de Janeiro, que estejam regularmente matriculados no Ensino Médio, no período mínimo de seis meses e no máximo de um ano, visando ouvir, perceber e entender suas perspectivas relacionadas a formação de suas identidades.

Entendendo que todos sujeitos envolvidos estão inseridos no cotidiano escolar, e, lembrando que a escolha de pesquisar o cotidiano de uma escola se dá pelo fato de ser um espaço de construção de aprendizado e também por ser um espaço que pode e deve ser refletido, discutido e também modificado. É necessário perceber que a posição do pesquisador, que também estará inserido neste cotidiano, deve atender a alguns critérios de observação, avaliação e análise.

“Nas últimas décadas, nas ciências humanas e sociais, com a chamada virada discursiva, tem crescido o interesse pelo estudo de narrativas que emergem de contextos espontâneos, institucionais e de pesquisa. Nesta abordagem destacaremos a chamada história oral, que privilegia o testemunho oral como instrumento dos pesquisadores tipicamente interessados na voz dos que ficam à margem da construção oficial da história, e em fenômenos como imigração, diáspora, trabalho, identidade e gênero” (BASTOS e BIAR, 2015).

- Para a coleta, análise e geração de dados serão utilizados questionários que serão aplicados durante entrevistas previamente autorizadas e marcadas com todos os jovens envolvidos. Ao empregarmos o termo “geração” de dados, entendemos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação (GARCEZ, BULLA e LORDER, 2014)

O roteiro de entrevistas será pensando com base em todo arcabouço teórico previamente pesquisado, considerando a necessidade de saber: o que perguntar, como perguntar e qual ferramenta utilizar pode fazer toda a diferença na geração de dados.

“As características de um discurso que podem ser claramente transferidas para o papel através da escrita têm sido enfocadas já de longa data; entretanto, são as peças intrincadas da fala que estão agora recebendo cada vez mais atenção” (GOFFMAN, 2012).

“Um dos pontos mais fundamentais a ser considerado é que essas pesquisas tomam o contexto micro como objeto pesquisável, isto é, se voltam para a análise das práticas de linguagem que fundam os encontros sociais, onde se constroem as definições da situação e as negociações identitárias de toda ordem” (BASTOS e BIAR, 2015).

- Para realizar esta pesquisa de campo será necessária a utilização de um gravador, que coletará os dados fornecidos pelos alunos (as), com base nas respostas fornecidas e a partir destas gravações será iniciado o processo de transcrição dos dados.

“As técnicas de pesquisa de campo mais utilizadas na Sociolinguística Interacional e na Análise do Discurso de textos orais são a observação participante e a gravação de conversa. A partir da observação participante pode ser feita a parte etnográfica do trabalho de pesquisa e, por meio da gravação de fala dos participantes da ocasião social a ser estudada, são feitas a transcrição e análise de dados. Primeiramente, examinarmos alguns preceitos teóricos sobre o método de observação participante juntamente com a etnografia. Em seguida, fazemos uma reflexão teórica e metodológica sobre a influência do pesquisador entre os observados. Por fim, apresentamos alguns preceitos da técnica de gravação e transcrição de dados, bem como de identificação dos participantes nos dados transcritos” (LADEIRA, 2007).

Considerações finais

A coleta e análise de dados que será feita com base na aplicação dos questionários terá início em fevereiro de 2019. Sendo assim o presente trabalho encontra-se na fase de levantamento bibliográfico e fichamento de textos, ou seja, está no processo de revisão bibliográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BASTOS, L.C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 31, p. 4, 2015.

GOFFMAN, Erving. “A situação negligenciada”. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas estratégias de atuação. página 143. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

LADEIRA, W. T. “Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional”. Revista de Ciências Humanas, Vol. 7, no. 1 p.43-56, jan./jun., 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2013/04/2013-04-10-diretrizescurriculares-nac-educ-relac3a7c3b5es-etnico-raciais.pdf>

MUNANGA, Kabengele. Negritude. Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SARTRE, de Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. 2ª edição. Tradução de Vergílio Ferreira. Lisboa, Editorial Presença, (s/d)

SANTOS, William Soares dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas in. A entrevista na pesquisa qualitativa / Organizadores: Liliana Cabral Bastos e William Soares dos Santos – Rio de Janeiro: Quartet : Faperj, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. Dissertação (mestrado). Fundação Acervo digital Fundação Getúlio Vargas, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael dos (orgs.). Multiculturalismo: Mil e uma faces da escola. R. J. DP & A, 2000.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”. In: Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22, páginas 30 a 36, 2005. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/uab/conteudo/modulo03/anexos/valoresafrobrasileiros.pdf>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Fragmentos de um discurso sobre afetividade”. In: Caderno de Textos. Saberes e Afazeres Modos de Ver. A cor da cultura, páginas 101 a 112, 2006. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf

TRINDADE, Azoilda Lorretto da. Educação-Diversidade-Igualdade num tempo de encantos pelas diferenças. Revista Forum Identidades. Ano 2, Volume 3 – p. 9-18 – jan-jun de 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/gisele/Downloads/1740-4618-1-SM.pdf>



EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA: SILÊNCIOS, CINEMA E LUGAR DE FALA DAS ZELADORAS DE ENCANTADOS NA CIDADE DE CODÓ-MA

Ilka Cristina Diniz Pereira¹

Resumo

Este trabalho visa partilhar uma experiência desenvolvida como Professora da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, na Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó- UFMA, a partir da documentação e registro do lugar de fala de mulheres, conhecidas como Zeladoras de Encantados na cidade. A partir do que denominei de “silêncios ensurdecedores” na sala de aula, com relação à religião de matriz africana por parte dos alunos, tracei o desenvolvimento de uma pesquisa na qual o foco foi o trabalho religioso de mulheres negras na cidade. Durante cinco anos, em parceria com um documentarista, registrei narrativas de sete Zeladoras, ritos, particularidades de casa, saberes e fazeres destas mulheres resultando em um documentário intitulado Zeladoras e Encantados. Para o balizamento do trabalho, as leituras feitas a partir das obras de Bastide (1960), Maggie (2001); Goldman (2001), Ordep (1975), Ferreti (2000.), Alerth (2013), Rabelo (2014), Cossard (1981), Gomes (2003; 2008), Freyre(2002), Caputo (2012), Guimarães (2002), Pillar (2008), Pollack (1989) Machado(1999), Barros (2007; 2008; 2010), Thompson (1987, 1998; 1981) e Teixeira (2004) contribuíram sobremaneira para o diálogo estabelecido entre a educação, cinema, antropologia e História oral. O trabalho resultou na produção de um recurso audiovisual para discutir a herança africana no Maranhão, o despertar dos mais jovens para a riqueza cultural e religiosa da cidade Codó, organização de um curso de extensão sobre a cultura africana e afrodescendente para professores da rede municipal, etc.

Palavras- chaves: Educação. Zeladoras. Encantados.

Este trabalho visa partilhar uma experiência desenvolvida como Professora da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, na Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó- UFMA, a partir da documentação e registro do lugar de fala de mulheres, conhecidas como Zeladoras de Encantados na cidade. Codó é uma cidade que dista, da capital, São Luís- MA, 296 km. Fica situada em uma zona conhecida como região dos cocais, ou seja, na área de concentração das florestas de babaçu. É uma cidade com forte concentração de negros na qual as religiões de matriz africana têm forte presença. Destacam-se o Terecô da Mata, a umbanda, o candomblé e a mina, estes últimos com presenças em números bem menores que as demais.

De acordo com os dados do IBGE (2010) o município tem uma população de 118.072 habitantes, sendo 60.640 mulheres e 57.432 homens que vivem

¹ Doutoranda pela Universidade Federal Fluminense -email: ilkdinizpereira@gmail.com

preponderantemente na zona urbana (81.043), contra 37.029 na zona rural; o índice de pobreza extrema era em 2009 de 52.805. Além de todos esses aspectos, apresenta uma contradição fortíssima que aponta uma maior concentração de escolas na zona rural (189) e somente 64 na zona urbana.

É uma cidade com uma forte concentração de negros e tradição religiosa de matriz africana, embora sofra permanentemente o preconceito cristão. Na zona rural existem 14 comunidades definidas como quilombolas e 25 comunidades negras com conflitos ainda muito fortes com relação à posse de terras. No que concerne ao universo religioso da cidade é possível verificar que o terecô da Mata é a religião afro-brasileira mais expressiva, seguida da umbanda e do candomblé.

Há uma expressiva quantidade de terreiros, salões ou tendas na cidade. As pesquisas de Machado (1999) informam que existem mais de 300 terreiros na cidade; a Secretaria de Igualdade Racial da Prefeitura de Codó aponta cerca de 200 tendas divididas entre terecô, umbanda e candomblé. A Associação de Umbanda, Candomblé e Religiões Afros de Codó nas suas pesquisas registra 294 tendas e 109 Quartos de Santo na cidade, tendo em vista que muitas pessoas têm em suas casas, esses espaços que normalmente ficam no fundo dos quintais, onde os devotos fazem as suas obrigações religiosas

A partir do que denominei de “silêncios ensurdecadores” na sala de aula, com relação à religião de matriz africana por parte dos alunos, maior expressão na cidade, tracei o desenvolvimento de uma pesquisa na qual o foco foi o trabalho religioso das mulheres negras que comandam os salões, tendas e terreiros, visto ser bastante expressiva às suas presenças. A pesquisa começou a tomar fôlego à medida que percebi os diversos silêncios que envolvem a população negra no espaço escolar: seus cortes/ interseções estabelecidas na perspectiva de raça, classe, sexo, opção sexual, religiosa, etc. Assim, registrar a dimensão afroreligiosa do trabalho das mulheres na cidade acabou se constituindo em um caminho muito interessante, pois, ao desenvolvê-la, poderia me fazer revelar alguns daqueles silêncios, cotejados de intersecções, encontrados na sala e aula. Assim começava o trabalho.

Inicialmente, comecei a fazer uma pesquisa historiográfica sobre as produções acerca na cidade sobre o Terecô, religião afro-brasileira de maior expressão na cidade, originária das matas de Codó, como costumam falar, conhecido

também como “Brinquedo de Barba Soera” ou “Verequete”. Além disso, ampliei o meu olhar para o universo mais geral das religiões que ali se coadunam como Umbanda e Candomblé. Não queria simplesmente um material escrito. Fiquei interessada em compor uma narrativa a partir das memórias das Mães de Santo ou Zeladoras de Encantados produzindo um cum documentário. Achava que através das imagens teria um registro mais fidedigno das histórias dessas mulheres negras, marcadas pelas intersecções raciais, de classe, de gênero e religiosa bem mais interessante. Queria registrar como eram os seu cotidianos, na manutenção de uma tradição religiosa, como líderes religiosas, a relação com os seus encantados, aliada às lutas por espaço em uma sociedade patriarcal marcada fortemente pelas representações religiosas da Igreja Católica e, mais recentemente, pelas neopentecostais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionei cinco Zeladoras estabelecendo como critérios: idade, tempo de funcionamento do salão / localização geográfica e vertentes afrorreligiosas praticadas em cada casa. Mas, o que se encaminhava para ser um trabalho acadêmico, utilizando a escrita, como é mais comum nesse universo, acabou me levando para um diálogo com o cinema, ao ter o primeiro contato com a Zeladora Nilza de Odé.² Havia uma vontade de falar, de ser ouvida, como uma narrativa tão intensa que me fez mudar de rota, aliás, melhorar a minha rota utilizando uma outra linguagem, desta feita, a do cinema documental.

A linguagem do cinema, diferentemente da linguagem escrita, tem o poder de comunicação muito abrangente, pois consegue articular através das narrativas construídas vários elementos que só são possíveis através do uso de imagens. Estas provocam compreensões, instalam contradições que movimentam todo um conjunto de percepções da dimensão humana, até então, demoradas de serem acionadas. Aciona os sentidos, as funções superiores e consegue fazer com que o indivíduo faça conexões com maior rapidez. Além disso, no campo das contradições, abre “brechas” para que o sujeito, vá em busca de novos elementos que a narrativa fílmica deixou em suspensão. Ou a propósito ou por que compreende que a natureza da narrativa atingiu o seu objetivo. A imagem, neste sentido, provoca no sujeito um movimento que o “transporta” no espaço e no tempo, envolvendo-o no diálogo que se apresenta,

² Mãe Nilza de Odé é a Yalorixá do Terreiro Ilê Axé



bem como, nos fatos que estão sendo abordados; promove diálogos internos/externos que vão se estabelecendo concomitantemente ou gradativamente de acordo com o grau de informação/desinformação que o sujeito tem com a temática apresentada ou por pura sensibilidade com que este é tocado pela narrativa e pelas imagens.

A pesquisa, assim, foi seguindo um ritmo próprio dentro de um processo de construção de relações com essas mulheres nos seus espaços sagrados e, paralelamente, foi realizado um levantamento de bibliografias concernentes à temática (jornais, revistas, livros, material audiovisual, monografias, dissertações e teses) para que estas pudessem balizar o entendimento sobre a especificidade dos fazeres e saberes dessas mulheres como mantenedoras da religião de matriz africana na cidade de Codó - MA. Neste sentido, os estudos já produzidos por Bastide (1960), Alvarenga (1948;1950), Dantas (1988), Maggie(2001); Anjos (2008), Goldman (2001; 2005;2012), Ordep (1975; 1978), Ferreti (2000, 2001, 2007), Alerth (2013), Rabelo (2014), Cossard (1981), Gomes(2003; 2008), Burker (1992), Freyre(2002), Carvalho (1994), Caputo (2012), Guimarães (2002), Pillar (2008), Pollack (1989) , Geertz (1989;1987), Machado(1999), Barros (2007; 2008; 2010), Thompson (1987, 1998; 1981) e Teixeira (2004) contribuíram sobremaneira para o diálogo estabelecido entre a educação, o cinema, antropologia e História oral .

Assim, em parceria com um documentarista³, durante cinco anos, registramos as seguintes localidades/barracões⁴: No quilombo de Santo Antônio dos Pretos, localizado a 37km da cidade de Codó, filmamos na Tenda Santa Bárbara Glorioso Santo Antônio, realizando entrevistas com a Sra. Vanda Moreira e a Sra. Conceição de Maria Viana (Dona concita). Na cidade de Codó, os registros foram feitos na Tenda Espírita Santo Antônio, cuja Zeladora é a Sra. Maria Iracema Conceição; na Tenda Espírita Santa Bárbara, realizamos com a Zeladora Sra. Maria dos Santos Sardinha; na Tenda Santa Helena dos Milagres com a Zeladora Sra. Teresinha de Jesus Cruz e, finalizando, entrevistamos no terreiro Ilê Axé a Zeladora

³ Paulo do Vale atua como documentarista. Assinou a direção conjunta do filme e fez a direção de fotografia

⁴ Chamam-se barracões, salões e terreiros os lugares onde são realizados os cultos.

Sra. Nilza Moreira Viana e a Mãe Pequena do Terreiro, Ana Ruty Evangelista da Silva.

Penetrar em um espaço sagrado não é algo muito fácil, embora recebam todos muito bem, há um imperativo que se destaca na aceitação da sua presença: a responsabilidade. Esta, se refere ao o que você está pesquisando, as informações que terá acesso até o destino que fará com as informações disponibilizadas, Historicamente, as religiões de matriz africana têm sido vítimas de preconceitos e, ultimamente, de um racismo religioso que têm ganhado destaques nos meios de comunicação nos últimos anos. Demonizadas por grupos pertencentes a outras religiões mais radicais, veiculação de informações deturpadas sobre suas práticas, falta de retorno dos/as pesquisas realizadas, invasão e destruição de alguns terreiros e imagens sagradas, têm colaborado para que estas se fechem mais.

Além disso, há a necessidade da autorização dos “donos do lugar”, uma vez que O espaço sagrado dos terreiros, salões, tendas são criados, erguidos em atendimento às obrigações espirituais da Zeladora ou Zelador da casa. Os espaços são dos Orixás ou encantados, donos do orí (cabeça) da pessoa (médium). São eles que determinam e “trabalham” para que o espaço seja edificado. O trabalho consiste em realizar consultas sobre determinadas aflições da pessoa necessitada, identificação do problema (espiritual ou da matéria) e orientações com relação ao tratamento da “aflição”. O cuidado inicial pode ser em forma de banhos de ervas para purificar a pessoa, os “chamados banhos de limpeza”, acompanhados de rezas para situações mais simples. Quando é diagnosticado problema com a “matéria”, logo, este, é encaminhado para os médicos, os chamados “homens da casaca branca” para tratamento imediato com processos químicos, terapêuticos que a medicina moderna ou convencional, trabalha. Porém, quando este é de ordem espiritual, alguns “tratamentos” exigem processos mais longos, mais complexos balizados pela chamada medicina tradicional, muitas vezes realizados em várias etapas como jogo de búzios, a feitura de ebós, banhos de abô, oferendas para os seus orixás, identificação das correntes de encantados, e o próprio(a) encantado (a) Zelador/Zeladora da casa, feituas e obrigações que serão feitas ao longo da existência e amadurecimento da pessoa e do seu orixá.



Estes espaços são compostos de assentamentos dos orixás e encantados da casa que são potencializados, energizados ao longo do tempo. Lá, tudo tem dono! Cada lugar pertence a algum Orixá, Vodum ou encantado. É possível verificar vários deles dispostos pelo terreiro ou salão e no seu entorno: em forma de árvores, símbolos feitos de ferro, jarras, pedras, pequenas pedreiras, fontes artificiais, etc. Constituem as forças da casa. Estas forças vão se modulando ao longo do tempo, uma vez que vão sendo energizadas, bem como, as pessoas que compõem a casa (a Zeladora ou Zelador e os rodantes da casa), ou seja, os que incorporam e os que ainda não incorporam, mas baíam nas festas de obrigação.

Assim, adentrar nestes espaços requer comportamentos e posturas muito éticas, pois trata-se de um espaço sagrado que têm muitos “donos” e não podem ser desrespeitados. A Zeladora detém o comando da casa e a responsabilidade pela sua ordem e manutenção dentro dos preceitos adotados. Normalmente segue a orientação dos seus Pais/Mães responsáveis pela sua feitura no “santo”, mas ao longo do tempo, vão “arrumando a casa” de acordo com as suas condições, possibilidades e subjetividades que vão caracterizando uma forma de comando particular que vão adotando. Não há uma homogeneidade, pelo contrário, cada uma/um desenvolve e adota uma forma de fazer.

Tudo isso foi sendo observado e compreendido ao longo da convivência. Durante o processo, fomos percebendo que o tempo era o nosso grande aliado. Talvez este seja o elemento mais fundamental em um processo de pesquisa em espaços sagrados. O tempo! O tempo é o senhor de tudo! De certo, todos (as) nós já ouvimos esta frase em algum momento da nossa vida. Nos espaços sagrados ele tem uma importância fundamental, pois é preciso conviver com as pessoas, com os outros “habitantes” do lugar, viver o espaço para que, minimamente, o trabalho saia fidedigno àquilo que se observa, se escuta e se apresenta.

O tempo modula as relações, propicia um período de observação e análise mais possível daquela realidade, à linguagem toma outra plástica, pois a câmera parece deixar de ser um muro intransponível e se consegue captar “silêncios” e “gritos” que estão ora explícitos e, ora, implícitos.

Neste sentido, para que o tempo de convivência na casa e realização do trabalho ocorra da melhor forma, já, no contato inicial com os/as zeladoras devem ser



expostos todo o propósito do trabalho para que não fique nenhuma dúvida sobre os objetivos e, obviamente, é preciso que haja a concordância para a realização do mesmo. É preciso deixar claro o que irá filmar, para que fim será usado e como será a devolutiva do trabalho para a comunidade. Feito isso, é preciso ver se há concordância dos “donos do lugar”, pois diferentemente de um Museu, de uma Fábrica, de uma escola, de um centro cultural, os terreiros, salões, barracões prescindem de outras “autorizações” (Orixás, Voduns, encantados, etc) que serão mediadas pelos /as zeladores/as.

Além disso, a postura e as várias formas de diálogos utilizados pelos diretores dentro dos espaços são muito importantes. Quando se pretende documentar rituais sagrados, além da permanência, do respeito, do observar atento, o tempo de duração da produção, diz muito do valor do registro. O tempo de permanência significa a conquista da confiança, assim como a percepção do tempo e espaço. Este nos leva ao verdadeiro entendimento dos rituais.

Considerando o exposto, foram realizadas diversas entrevistas abertas com focos em temas bem específicos: história de vida, religião, educação, encantados, ritos, preconceitos e intolerância religiosa, marcando nas suas falas, os primeiros contatos com o reino da encantaria, o preconceito, suas feitura, a responsabilidade que assumiram nos comandos de várias frentes (famílias biológicas, famílias de santo e famílias de encantados), os ciclos de violências vivenciados (educação, saúde, trabalho, moradia, relações afetivas, opção religiosa, etc).

Concomitante ao período de realização das entrevistas ou não, documentamos todas as festas realizadas nas casas, salões e terreiros destas zeladoras, suas particularidades na realização dos seus ritos, os seus diferentes festejos que são feitos em devoção aos seus Orixás e encantados, os cortejos de encantados realizados nas ruas próximas ao salão, a agência dos encantados, agência das Zeladoras e relações estabelecidas com os “filhos de santo” e outras zeladoras, etc.

O primeiro resultado deste trabalho foi a produção de um documentário intitulado **Zeladoras e Encantados**, lançado em 2018, financiado pelo Governo do estado do Maranhão, que em formato audiovisual condensou, em 26 minutos, o registro de cinco casas e narrativas de sete Zeladoras. Os resultados desta produção

podem ser aqui, parcialmente apontados, uma vez que ainda está em andamento a sua socialização. Podemos assim destacar:

- Uma visibilidade nunca antes vista na cidade do trabalho afroreligioso realizado por estas mulheres;
- Um interesse diferenciado dos estudantes mais jovens, pela temática, a partir da exibição do filme na Universidade. Percebe-se uma necessidade de falar, já menos silenciosa, com mais identidade com o ser negro e com a sua cultura. Em uma primeira análise, “o medo”, “preconceito”, “a vergonha”, a partir do impacto do vídeo, em alguns casos, deu lugar a uma espécie de “orgulho guardado”. É perceptível que as estratégias de sobrevivência utilizadas durante todo o processo escolar, ainda é utilizada na Educação Superior, apenas com outros “refinamentos”.
- O interesse de professores da universidade e da rede pública de Educação Básica pelo documentário, uma vez que agora podem dispor de um recurso pedagógico para utilizar em salas de aula, como instrumento de conscientização e respeito pela cultura africana e afrodescendente;
- O interesse do povo de Terreiro em adquirir o documentário pela relevância que a religião afro-brasileira, conhecida como Terecô da Mata, ainda pouco conhecida pela maioria, desperta;
- Uma demanda por exposições, rodas de conversa, em diferentes espaços públicos (Universidades, Museus, Centros Artísticos, Salões, Terreiros, etc);
- A elaboração de um Curso de extensão construído com Professores de diversas áreas (Pedagogia, História, Sociologia, Geografia e Antropologia) para trabalhar a herança africana e afrodescendente na cidade com vistas à utilização do recurso audiovisual. O curso será realizado com algumas escolas da rede Municipal de Ensino da cidade de Codó, bem como, na cidade de São Luís;
- Surgimento de novas demandas de projetos das casas e Zeladoras para registro em audiovisual;
- Realização de uma Ocupação artística realizada em São Luís com duas exposições do documentário, rodas de conversa e um workshop de produção de audiovisual em espaços sagrados.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, Oneyda. **Tambor de Mina e Tambor de crioula**: registros sonoros de folclore nacional brasileiro II. São Paulo: Biblioteca Pública Municipal, 1948.

ALVARENGA, Oneyda. **Babassuê**: registros sonoros de folclore nacional brasileiro II. São Paulo: biblioteca Pública Municipal, 1950.

ANJOS, José Carlos dos. **A Filosofia Política da Religiosidade Afro-Brasileira como Patrimônio Cultural Africano**. Debates NER, 2008.

AHLERT, Martina. **Cidade Relicário**: uma etnografia sobre terecô, precisão e encantaria em Codó (Maranhão). Tese apresentada a Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuições a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1971. 2v. (Orig. 1960).

BARROS, Sullivan Charles. **Encantaria de Bárbara Soeira**: a construção do imaginário do medo em Codó/MA. Dissertação apresentada a Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

BURKER, Peter. (org.) **A escrita da História**: Novas fronteiras. Editora UNESP, 1992.

Carvalho, José Jorge. Violência e caos na experiência religiosa: a dimensão dionisíaca dos cultos afro-brasileiros. In: Carlos Eugênio Marcondes de Moura (org.). **As senhoras do pássaro da noite**: 85-120. São Paulo: Edusp, 1994.

COSSARD, Gisèle. 1981. A filha de santo. In: Carlos Eugênio Marcondes de Moura (org.). **Olóôrisà**: escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo: Ágora.

EDUARDO, Octávio da Costa. **The negro in Northern Brazil, a study in acculturation**. New York: J.J. Augustin Publisher, 1948.

FERRETTI, Mundicarmo. **Desceu na Guma**: o caboclo do Tambor de Mina no processo de mudança de um terreiro de São Luís - a Casa Fanti-Ashanti. São Luís: SIOGE, 1993 (2ª ed. EDUFMA, 2000).

FERRETTI, Mundicarmo. Religião e magia no Terecô. In: PRANDI, Reginaldo (org.). **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro, Pallas, 2001, p. 59-73.



FERRETTI, Mundicarmo. **Encantaria de “Barbara Soeira”**: Codó, capital da magia negra?. São Paulo, Siciliano, 2001.

FERRETTI, Mundicarmo. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o terecô de Codó(MA). **Cadernos de Pesquisa**, 14, 95-108. 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis.Vozes. 1997.

GOLDMAN, Marcio. **A possessão e a construção ritual da pessoa no candomblé**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983.

GOLDMAN, Marcio. Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no candomblé. **Religião e sociedade**, 25 (2): 102-120, 2005

GOLDMAN, Marcio. Histórias, devires e fetiches das religiões afro-brasileiras: ensaio de simetrização antropológica. **Análise social**, XLIV, 2009

GOLDMAN, Marcio. Cavalo dos deuses: Roger Bastide e as transformações das religiões de matriz africana no Brasil. **Revista de antropologia**, v. 54, n. 1, 2011.

GOLDMAN, Marcio. **O dom e a iniciação revisitados**: o dado e o feito em religiões de matriz africana no Brasil. Mana: Estudos de Antropologia Social, 2012.

GOLDMAN, Marcio. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**, 2010.

MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. São Luís, FACT/UEMA, 1999.

OPIPARI, Carmen. **O candomblé: imagens em movimento**, São Paulo–Brasil. São Paulo: Edusp, 2009.

PEREIRA, Nunes. A Casa das Minas: contribuição ao estudo das sobrevivências daomeianas no Brasil. **Publicações da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia**, Rio de Janeiro, n. 1, mar. 1947.

PILLAR, Jefersson. Para aonde vai o candomblé?. **GP 9: Religiões Afro-brasileiras e Kardecismo**. PPGCS/UFMA, 2008.

RABELO, Miriam. **Enredos, feitura e modos de cuidado**. Salvador: Edufba, 2014.

TEIXEIRA, Francisco Elionaldo. **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. São Paulo: Summus, 2004.



A EDUCAÇÃO INFANTIL, A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DIRETRIZES LEGAIS E CURRICULARES NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo¹

Resumo: Este trabalho tem como proposta chamar atenção para a situação crítica que vivemos hoje em relação à infância brasileira, suas crianças e seus educadores, propondo em seu debate a criação de propostas para redefinição do papel das políticas públicas e suas ações em relação à educação infantil. É importante compreender o fato de que nem sempre as leis são produzidas em momentos de democracia. Se analisarmos, por exemplo, a trajetória da nossa legislação educacional, podemos notar diferentes enfoques e concepções apresentadas pela legislação brasileira em relação à infância, às crianças e seus educadores, resultado do contexto político e das políticas educacionais da época em que essas leis foram criadas. Conhecer o texto da lei é um ato de cidadania e que não pode ficar restrito apenas aos especialistas da área como juristas, bacharéis e advogados. Por isso, a urgência, do professor de educação infantil ter acesso, ao conhecimento dos textos legais voltados para a educação infantil - seu campo profissional. Pois além de promover novas leituras no campo da sua formação, certamente o insere num debate que inclui duas perspectivas: a sua atuação política no cotidiano escolar e o sentido de cidadania, na medida em que, nesse processo, ocorre uma conscientização de seus direitos, sua identidade profissional e também sua função na sociedade. A intenção é apresentar quais foram os aspectos considerados importantes nas diretrizes legais e curriculares gerados pelas políticas públicas nos anos 80 e 90 no Brasil, sinalizando ainda, algumas leis das décadas de 60 e 70 que se destacaram de forma emblemática no campo da educação da criança pequena. O texto também enfatiza algumas diretrizes curriculares e parte dos documentos do MEC produzidos nos anos noventa voltados para a educação infantil e para a formação do seu educador.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Públicas; Formação de Educadores.

A Legislação para a Educação Infantil: algumas considerações iniciais

É importante compreender o fato de que nem sempre a legislação e o currículo oficial são produzidos em momentos de democracia. Se analisarmos, por exemplo, a trajetória da nossa legislação educacional, podemos notar diferentes enfoques e concepções apresentadas pela legislação brasileira em relação à infância e à criança, resultado do contexto político e das políticas educacionais da época em que essas leis foram criadas.

¹ Universidade Federal Fluminense/UFF/Niterói/RJ. anapaulalanter@gmail.com

A Legislação pode ser entendida então como uma maneira de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania. (CURY, 2001).

Ao destacarmos nesse texto o debate sobre o tema da educação infantil e dos educadores no campo curricular e legal, é necessário que tenhamos como pré-requisito para o entendimento da questão, a ideia de que uma legislação e um currículo podem ser frutos de um poder autoritário, mas de acordo com o autor citado anteriormente, sua legitimidade está diretamente ligada ao caráter de procedência do e da destinação para o poder popular.

Para Cury (2001) conhecer o texto de uma lei, de certo, é um ato de cidadania e que não pode ficar restrito aos especialistas da área como juristas, bacharéis e advogados. Por isso, a urgência, do professor de educação infantil ter acesso, ao conhecimento dos textos legais voltados para a educação e para o seu campo profissional. Pois além de promover novas leituras no campo da sua formação, certamente o insere num debate que inclui duas perspectivas: a sua atuação política no cotidiano escolar e o sentido de cidadania, na medida em que, nesse processo, ocorre uma conscientização de seus direitos, sua identidade profissional e também sua função na sociedade.

A Constituição Federal de 1988

Esta Constituição foi promulgada em clima de democracia. Após vivermos mais de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país. A Constituição - que recupera nos fins dos anos 80 o caráter federativo da república brasileira, seriamente comprometida no regime autoritário, em virtude das medidas excessivamente concentradoras de recursos e poder adotadas pelo governo central - representa para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país.

No que se refere à educação infantil e à formação do seu profissional, a Constituição de 1988 reconhece a educação de 0 a 6 anos como um direito da criança



e da família e um dever do Estado; determina que os municípios desenvolvam programas voltados à educação infantil com a assistência técnica da União e dos Estados e mais, que atuem prioritariamente nesse nível e no ensino fundamental. Saliencia que é de responsabilidade e de autonomia dos municípios a criação de suas próprias leis de acordo com interesses locais e esses também deverão adquirir competências compartilhadas com as outras instâncias, que ficarão responsáveis por um amplo espectro de questões, entre os quais a organização de seus respectivos sistemas de ensino. (Sebastiani, 1996).

Os direitos à educação são ampliados no texto da Constituição e a educação infantil, pela primeira vez, é incluída como um direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Foi também reconhecido como dever do mesmo Estado e do sistema público de educação o atendimento em creches, incorporando a estas, em decorrência, um caráter *educativo* reconhecido até aquele momento como basicamente assistencial, em detrimento da pré-escola, concebida como lugar de educação.

O debate sobre a formação do profissional de educação infantil e também das crianças se torna presente no documento, quando é citado o caráter educativo das creches como forte justificativa para o poder público modificar sua concepção com relação aos profissionais que vêm sendo reconhecidos normalmente como auxiliares e recreadores de creche, nomenclatura reforçada na maioria dos editais dos concursos públicos em nosso país.

A Constituição não toca, em nenhum momento, na questão da especificidade da formação dos profissionais de educação infantil. E mais, contrário ao seu próprio discurso, restringe e reforça de alguma forma, o atendimento público, apenas à faixa etária de 4 a 6 anos, quando é utilizado o termo “pré-escolar” para se referir à educação infantil, excluindo de certo modo, o atendimento à criança de 0 a 3 anos nas creches.

Nota-se claramente no texto constitucional a ausência da discussão sobre a integração entre creches e pré-escolas. O esvaziamento desse debate vem contribuindo na prática, para a divisão de funções do profissional nessas instituições entre o cuidar e o educar. A prática de contratar profissionais com funções distintas - professores e auxiliares - além de descaracterizar, os auxiliares, como educadores de crianças de 0 a 6 anos, estabelece uma hierarquia no cotidiano do trabalho entre



esses profissionais, sem contar com a enorme insatisfação em função da diferença e da injustiça em relação à carga-horária e ao salário. Contudo, conquistamos um patamar jurídico que nenhuma lei geral de educação, daí para a frente, poderia ignorar.

Conferindo assim à educação infantil um novo status, constituindo importante marco para a redefinição de princípios doutrinários capazes de informar a implementação de novas políticas na área, bem como comprometendo o Estado com o seu atendimento. Este atendimento institucional à criança de zero a seis anos considerado de caráter eminente educacional, passa a recair no âmbito dos sistemas de ensino. (BARRETTO & ROSEMBERG, 1987, p.4).

A Constituição quando interpretada como uma legislação que legitima o direito à cidadania através da educação, deveria priorizar em algum momento do seu texto o direito às condições dignas de trabalho, salário e formação permanente dos profissionais responsáveis diretamente pela educação da infância. Através do trabalho junto às crianças essas professoras e professores proporcionam, no "chão da escola", esse direito tão almejado pela sociedade de liberdade, autonomia e de uma vida digna para todas as crianças, independente de classe, etnia, cultura ou gênero.

Retornando um pouco na história: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação do profissional de educação infantil - a LDB nº 4.024/61 e as Leis da Reforma do Ensino: 5.540/68 e 5.692/71:

No que se refere à legislação educacional nos 60 e 70 podemos destacar a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (respectivamente as Leis nºs 4.024/61 e outras regulamentações específicas como as Leis 5.540/68 e 5692/6 de reforma do ensino superior.

De acordo com Grinspun (1997), os professores se veem em determinados momentos históricos com novas abordagens na sua formação, dimensionando formas diferentes de agir, instauradas organicamente num conhecimento formal e legal, fruto das políticas públicas em educação. Podemos observar que o próprio conceito do que

se entende por professor alterou-se ao longo da história. Assim, por exemplo, a palavra pedagogo – extremamente ligada à educação, a quem realiza a tarefa de educar – já teve em suas origens o significado de escravo que conduzia as crianças, de preceptor, de instrutor, de professor e de educador, aqui, diferenciados, no sentido do fazer pedagógico.

As políticas públicas implantadas no campo da formação do profissional de educação infantil surtiram pouco efeito nesse momento, sem contar com a falta de professores nas escolas, uma questão que vinha afetando a qualidade do ensino e da própria escola pública brasileira.

Para o regime militar instalado em 1964, a educação representava peça fundamental do modelo de desenvolvimento econômico pretendido, ao qual se aliava a segurança nacional. A meta básica desse período foi a expansão dos sistemas de ensino, garantindo o acesso à escola para a população em massa. Com o golpe militar, seguiu-se um longo período de regime de ditadura, abalando a liberdade de expressão e a sociedade civil no âmbito de sua organização. Partidos políticos, sindicatos e associações foram fechados, a imprensa censurada e várias prisões, torturas, desaparecimentos, assassinatos e exílios ocorreram. Apesar de toda a repressão política, a partir da segunda metade dos anos 70, foram aparecendo, nas grandes cidades, manifestações de organização da sociedade civil na luta pela mudança do quadro político instalado no Brasil.

Assim, a experiência de luta, na época, pela abertura de espaços na legislação, por melhores condições para a educação infantil, para a criança pequena e para o seu profissional, não repercutiu em muitos ganhos. A educação da criança de 0 a 6 anos e o seu profissional sequer eram reconhecidos como prioridade das políticas educacionais.

A LDB - Lei nº 4024/61: a organização os sistemas de ensino e suas funções

A LDB - Lei nº 4024/61 - reforçou o caráter federativo da organização da educação escolar no país, correspondendo aos princípios descentralizadores da Constituição de 1946. A partir de disposições comuns, de âmbito nacional, determinou que a União, os Estados e o Distrito Federal organizassem seus respectivos sistemas

de ensino. A LDB de 1961 teve como característica a conciliação de vários projetos que tramitaram no Senado, durante a sua elaboração. A tendência conciliadora, já identificada no texto aprovado pelos deputados, foi acentuadamente a realização da média de todas as correntes políticas daquela época. (Saviani, 1977).

Para a educação infantil, a primeira LDB reserva um pequeno capítulo, no interior da educação de grau primário. “Esta educação deverá ser ministrada em escolas maternais ou em jardins de infância, e as empresas que têm mães de menores de sete anos, deverão ser incentivadas a criarem instituições do gênero². A política voltada para a educação infantil nessa época era de pouquíssima expressão, correspondendo ao projeto nitidamente preparatório desse atendimento.

No âmbito das atribuições dos Estados e dos seus respectivos sistemas de ensino, a nossa primeira LDB não se pronuncia, nem no sentido de autorizar o funcionamento, reconhecer e supervisionar tais instituições³, nem tampouco menciona o tipo de profissional necessário para o trabalho junto às crianças pequenas, diferentemente do que se pronuncia com relação ao ensino primário e médio.

A situação se agrava ainda mais quando foi constatado que até aproximadamente metade da década de 60, a Lei nº 4.024, além de não ser respeitada pelas empresas (devido à fiscalização deficiente e a ausência de punição), era conhecida por um pequeno número de trabalhadoras. Se o empresário tinha a obrigação de prestar algum tipo de serviço destinado à população de 0 a 6 anos, por outro lado, o Estado nos níveis federal, estadual e municipal via-se absolutamente desobrigado de qualquer ação nesse sentido. Ainda é importante lembrar que não havia nenhum documento elaborado pelo poder público que orientasse esses empresários quanto à caracterização, formação, carga horária ou remuneração dos profissionais contratados para o trabalho nas creches e pré-escolas das empresas. Os profissionais eram contratados pelas empresas, sem preocupação com a escolaridade e nem com a formação na área do magistério. A existência da instituição

² Título Vi: Cap. I Da educação pré-primária: art. 23 e 24.

³ Nessa época a responsabilidade pelas políticas públicas voltadas para o atendimento da criança menor de sete anos ficava a cargo do Ministério da Saúde e secretaria Municipal de Saúde.

nas empresas era especificamente para cuidar, tomar conta dos filhos dos funcionários no período de exercício dos mesmos.

As Leis nº 5.540/68 e 5.692/71

A Lei nº 5.540/68 reformou a estrutura do ensino superior, contida na LDB de 61, fixando normas de organização e funcionamento desse ensino e de sua articulação com a escola média. Também definiu que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como a formação prévia dos especialistas, far-se-ia em nível superior⁴. A Lei da Reforma Universitária, como é chamada, manteve e prolongou o que ficou estabelecido pelo decreto-lei nº 53, do mesmo ano, que proclamava que nos cursos oferecidos pelas universidades federais se incluíam obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas de educação.

Como podemos notar nada se pronunciou nem no conteúdo dos decretos (CFE), nem na lei da reforma universitária, com relação à educação da criança pequena, e nem mesmo com relação a especificidades para a formação inicial do profissional dessa área.

Na década de 70 é criada a Lei nº 5.692/71 dessa vez para complementar a LDB/61, tratando da obrigatoriedade do ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos e da reforma do ensino primário e médio alterando a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.

Com relação à formação do profissional de educação, a lei determina como seria feita a formação, devendo ser ajustada às diferenças culturais de cada região do país, bem como orientada para atender aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo, atividades e às fases do desenvolvimento dos educandos. Também determinou a formação mínima para o exercício do magistério, citando os estudos adicionais que poderiam ser objeto de aproveitamento em cursos anteriores.

Os profissionais da educação infantil nessa época não eram citados na legislação. Nos parece que a herança da caridade, da filantropia e do assistencialismo

⁴ Artigo 30.



na história do atendimento à infância no país, fez com que a formação e especialização na área se tornassem desnecessárias, pois para tanto bastam a boa vontade, gostar do que se faz e muito amor.

A ausência de recursos humanos qualificados, a não obrigatoriedade da educação pré-escolar, enquanto uma formação fundamental às crianças menores de 7 anos, provavelmente vem favorecendo, desde aquela época, o crescimento de espaços variados onde as crianças são recebidas por profissionais sem formação específica, que apenas cuidam para que os pequenos sejam bem tratados enquanto seus pais não chegam⁵.

Nem mesmo a expansão propriamente dita da pré-escola na década de 70 no país possibilitou a criação de fontes específicas de financiamento, já que a sua sobrevivência se dava através da verba destinada ao ensino fundamental.

A necessidade de respaldar institucionalmente o repasse de verbas para a pré-escola levou o Conselho Federal de Educação, pressionado pelos estados, a buscar uma abertura legal para o seu financiamento, criando argumentos que possibilitaram incluir dentro do ensino fundamental, considerado de modo mais abrangente, o atendimento à faixa etária dos 5 e 6 anos. (BARRETTO, 1997, p. 53-56).

A mesma autora ressalta ainda que, o atendimento à criança de zero a três anos, que ainda continua irrisório no país, teve trajetória diversa. Sua expansão foi assumida por outros aparatos institucionais, ligados principalmente à área de saúde e do bem-estar social, e via de regra, sem nenhuma articulação com a área de educação. Se a pré-escola se expandiu fundamentalmente no âmbito dos sistemas de ensino, as creches cresceram à margem deles, não se devendo ignorar, por sua vez, a resistência dos gestores do ensino a assumirem responsabilidades em relação ao atendimento às crianças dessa faixa etária.

⁵ Outra questão recai no fato: de que não cabe à educação infantil oferecer tipo de certificação que constitua pré-requisito ao prosseguimento dos estudos, o que tem facilitado a proliferação de um sem número de instituições “clandestinas”, que, no mais das vezes, deixam de atender as exigências mínimas para o seu funcionamento do ponto de vista educacional. Além disso, os serviços de supervisão/inspeção escolar mantidos pelo estado, não raro assoberbados com as escolas de ensino fundamental e médio, quando visitam as pré-escolas reconhecidas oficialmente, frequentemente costumam limitar-se a uma atuação burocrática, desprovida de preocupações propriamente educacionais (Barretto, 1996, p.3).



O discurso oficial incorpora a função compensatória⁶ criando legislações e reproduzindo programas americanos que reforçam o cunho assistencial dessa educação; os programas compensatórios em pré-escolas tinham o objetivo de curar a infância culturalmente doente, necessitando de um atendimento de cuidados e assistência.

Aos profissionais responsáveis pelas crianças menores de sete anos, era exigida a dedicação, a boa vontade e o amor pelas crianças, sobretudo as mulheres que trabalhavam nas creches com crianças de classe popular. Quanto às profissionais das pré-escolas, estas sim, lhes eram exigidos o 1º grau completo e mais todos os pré-requisitos acima, já que essas trabalhariam com crianças em sua maioria da classe média, devendo prepará-las para o ingresso nas séries iniciais.

Três elementos são fundamentais para melhor entendimento, nas últimas décadas, do nível baixo do tratamento oferecido, pelas políticas no Brasil às crianças das classes populares e aos profissionais responsáveis por sua educação; o primeiro, está relacionado ao preconceito da sociedade com relação às crianças vindas das classes populares; o segundo elemento é o escamoteamento ideológico que acobertava a divisão da sociedade em classes: e o terceiro é a ideia de preparação relacionada diretamente à compensação das carências, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam (Kramer e Abramovay, 1985). Assim também eram tratados os profissionais, sofrendo discriminações desde a etapa do seu ingresso no trabalho, com carga horária alta e baixa remuneração, até o exercício de sua carreira, com ausência de material pedagógico e excesso de crianças nas turmas.

Ainda vale lembrar a discriminação social, cultural e profissional que essas mulheres sofriam, principalmente aquelas das creches que, na sua maioria, pertenciam à classe popular. Não possuíam nenhuma escolaridade, eram donas de uma saúde frágil e de um baixo poder econômico, devido às condições precárias de vida. Ainda me parece importante somar ao conjunto desses elementos negativos que rondam a história da vida pessoal e profissional dessas pessoas o baixo *status*

⁶ De acordo com estudos de Kramer e Abramovay (1985), a função de compensar as carências infantis, a pré-escola preparatória, teve o seu início no século XIX, relacionada mais a ideia de “educação” do que a de assistência.

profissional que representava na época como até os dias de hoje, ser o profissional responsável pela educação de crianças pequenas. Quanto menos idade possui o aluno, menos *status* tem o seu professor.

A LDB - Lei nº 9.394/96: educação infantil primeira etapa da educação básica

Um ganho fundamental para a educação da criança pequena na legislação brasileira foi a promulgação, em dezembro de 1996, da nova LDB (9.394/96). Ela estabeleceu as bases para um novo patamar na política de educação infantil. Nela a educação infantil é finalmente incluída como parte integrante da educação básica. Certamente a mais importante e decisiva contribuição da LDB para com a educação infantil foi a de situá-la na educação básica (art. 29). Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional.

O artigo 22 que consta no antigo projeto da LDB permanece na versão definitiva da lei, reforçando que a educação básica deve assegurar ao educando a formação comum indispensável para a prática da cidadania e fornece-lhe meios para desenvolver-se no trabalho e em estudos posteriores.

Duas consequências imediatas decorrem daí: a primeira é que a política educacional não pode omitir a educação infantil sob pena de ver-se capenga, incompleta, tentando sustentar-se no ar; a outra consequência é que a educação infantil e o ensino fundamental devem estar articulados e coordenados quanto ao planejamento curricular, ou seja, na definição dos conteúdos e métodos.

Assim, a educação da criança de 0 a 6 anos ganha importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania, e estabelecer as bases, os fundamentos para os estudos futuros.

Já o artigo 29 da lei, de acordo com Didonet (1994), apresenta a ação educativa não idade de 0 a 6 anos como complementar à ação da família e da comunidade. Não a substitui, mas complementa. Logo, a educação infantil se dá na família e em instituições educativas próprias. A expressão “*em complementação*” tem consequências no planejamento e na execução da política educacional.

Se concordarmos que apenas se complementa aquilo que já foi feito ou está em processo, as instituições de educação infantil devem estar articuladas com as famílias e a comunidade para encontrar os conteúdos, valores, atitudes, que são repassados às crianças, apreendidos do meio familiar e social, e para estabelecer as sequências de seu programa. Isso diz respeito às raízes culturais que sustentam a personalidade em formação.

Essa articulação, possivelmente, pode vir a contribuir para um tipo de formação diferente da proposta oficial de hegemonia cultural, nos moldes da educação compensatória e da teoria da privação cultural, implantada pelo MEC na década de 70 e início dos anos 80 no Brasil.

De acordo com essa lei a formação do educador infantil, deve ser em nível de terceiro grau, em cursos de graduação plena. O que na LDB anterior era regra – formação de nível médio – agora é exceção. A Lei aceitará professores formados em nível médio, somente até o fim da Década da Educação; após essa data, ou seja, a partir de 23 de dezembro de 2007, todos deverão ter formação superior e nenhum estabelecimento de ensino admitirá professor que não a tenha concluído:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (Art. 62)

As instituições formadoras desses profissionais, que antes eram as Escolas Normais, irão ser substituídas pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Educação ou Curso Normal Superior. Logo, o novo perfil do educador infantil terá uma característica inter e multidisciplinar, na medida em que será admitido, tanto haver pessoas preparadas em curso específico de formação de profissionais da educação (art. 63, I) como também graduadas em outros cursos superiores (comunicação, psicologia, nutrição, advocacia, antropologia e outros) que façam a formação pedagógica no Instituto Superior de Educação. (art. 63, II).

Para algumas pessoas envolvidas nessa discussão, a interação de profissionais de diferentes formações, conduzindo o processo educativo num mesmo



centro de educação infantil, tem sido enriquecedora e produtiva. A formulação das propostas pedagógicas poderá ser fecunda se contar experiências e abordagens de diversos campos do conhecimento humano. Pode ser uma forma de transcender o "pedagogês", enriquecendo a experiência educativa com a visão de outras áreas do conhecimento humano mais necessárias na educação da criança pequena do que em qualquer outra etapa do seu processo formativo. (Didonet, 1994).

Apesar de a lei definir que os profissionais de magistério sejam todos portadores de diploma de ensino superior, e da nova legislação admitir, no mínimo, a formação de nível médio para toda a educação básica, especificamente para a educação infantil, temos consciência de que esta exigência é muito difícil de ser cumprida nesse nível de ensino. Não temos, sequer, um posicionamento de consenso em relação aos profissionais de creche. Aqueles que auxiliam o professor terão nível médio/superior e serão reconhecidos como do grupo do magistério, ou serão (deverão ser.) a servente/pajem/auxiliar do desenvolvimento infantil/ monitora/ educadora infantil... e outras tantas denominações que caracterizam as profissionais reais das creches no Brasil, com 2, 3 e 4 anos, no máximo, de escolaridade. (Arelaro, 1997).

O currículo na Educação Infantil: algumas especificidades

De acordo com Oliveira (2010) a Educação Infantil está em grande movimentação. Ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias. A inclusão, a partir da Constituição Federal de 1988, de creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Escola Básica, apesar de já ter provocado avanços na área de Educação Infantil, como a elevação do nível de formação dos seus educadores, necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo destas etapas, sem impor o modelo de uma etapa à outra. (OLIVEIRA, p: 2, 2010).

Nessa direção se apresentam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que representam uma oportunidade para reflexão e entendimento de como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica.

Para a autora citada anteriormente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que apresentaram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver amplo conhecimento acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

As diretrizes, de acordo com estudos de Oliveira (2010) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Dada a importância das Diretrizes como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil, iremos apresentar alguns de seus pontos básicos. Dialogar sobre as Diretrizes e aproximá-las da prática pedagógica pode ajudar cada professor a criar nas unidades de Educação Infantil, junto com seus colegas, um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humanos que contemplem as crianças, suas famílias e a equipe de educadores. (OLIVEIRA, p: 1, 2017).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: alguns apontamentos

Para Caldas e Taras (2016) Apple entende por políticas curriculares, decisões e encaminhamentos do Estado, representados pelo Ministério da Educação

o e secretaria de Educação, com relação à definição de diretrizes curriculares, propostas curriculares e outros aspectos relacionados ao currículo.

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma interessante apresentação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. De acordo com Oliveira (2010), eles expõem a estrutura legal e institucional da Educação Infantil - número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento - e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental.

A versão institucional proposta nas Diretrizes se contrapõe a programas alternativos de atendimento englobados na ideia de educação não-formal.

Lembra o Parecer CNE/CEB nº 20/09 que nem toda política para a infância, que requer esforços multissetoriais integrados, é uma Política de Educação Infantil. Com isso, outras medidas de proteção à infância devem ser buscadas fora do sistema de ensino, embora articuladas com ele, sempre que necessário. Em segundo lugar, as Diretrizes expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Tais pontos refletem grande parte das discussões na área e apontam o norte que se deseja para o trabalho com as crianças. (OLIVEIRA, p: 3, 2010).

A questão pedagógica é tratada explicitando que, se a Educação Infantil é primeira etapa da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser cuidadosamente interpretadas em relação às crianças pequenas.

Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de



referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. Por outro lado, as instituições de Educação Infantil, assim como todas as demais instituições nacionais, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (artigo 3, inciso I). Elas devem ainda trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3 incisos II e IV da Constituição Federal).

Contudo, esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios:

Como por exemplo a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste. Também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas. (OLIVEIRA, p: 3, 2010).

É importante lembrar ainda que, as Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, levam em consideração a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e sinalizam vários aspectos presentes nos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na educação básica. (Oliveira, 2010).

De modo geral,

as diretrizes curriculares são documentos com propostas e princípios mais amplos e não envolvem a definição de conteúdo propriamente ditos. (CALDAS E TARAS, p: 152, 2016).

Certamente os princípios básicos norteadores e orientadores de uma proposta pedagógica, diretriz curricular, devem levar em consideração a realidade e a experiência de cada educador, de cada criança em diferentes geografias brasileiras.

Olhar para o currículo com uma perspectiva de fetiche é entendê-lo como uma oportunidade de reconhecer as semelhanças entre os múltiplos conhecimentos que circundam a escola e a vida comum dos sujeitos atendidos no espaço escolar. Compreender o currículo como fetiche pode ser ainda uma oportunidade de instituir nesse artefato as ambiguidades, as contradições, indeterminações o que nos faz restaurar a necessidade de um fetiche para podermos nos motivar a alcançar certos objetivos. (SILVA, 2010).

De acordo com a autora citada acima, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo.

Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares. (OLIVEIRA, p: 2, 2010).

A autora acima ainda nos chama atenção para a importância do currículo articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e cotidianamente avaliadas que estruturam o dia a dia das crianças nas instituições.

Para alguns especialistas e estudiosos do currículo na educação infantil, esta definição de currículo "foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor

formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. (OLIVEIRA, p: 5, 2010).

Com base nos apontamentos da mesma autora, a definição de currículo posta na citação anterior inaugura então uma importante contribuição para se pensar e colocar em prática o currículo/proposta pedagógica na educação da pequena infância. Certamente um currículo concebido desta forma, pode, certamente, de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos:

Os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes. (OLIVEIRA, p:7, 2010).

Ao final deste trabalho entendemos que mesmo com todos os avanços reconhecidos na legislação e nas diretrizes curriculares, ainda permanece a necessidade da luta por uma educação infantil de qualidade que gere uma formação digna para as crianças e seus educadores por todo o nosso país. Levando em conta que os profissionais de educação infantil no Brasil possuem um nível acentuadamente desigual com relação a sua formação escolar e em serviço, considerando que a realidade de um município é diferente e outro, provavelmente torna-se bastante complicado apenas o poder local - os municípios - darem conta dessa problemática sem o apoio contínuo dos outros poderes.



Referências:

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, n. 9, 1985, p. 27-38.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova Lei de Diretrizes e Bases e a Emenda Constitucional nº 14. 1997**. Mimeo. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- BARRETTO, Ângela M. Rabelo F. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, 20 de dez. de 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.540, 28 de nov. de 1968.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, 11 de ago. de 1971.
- BRASIL. Lei nº 7.044, 1982.
- BRASIL. Constituição Federal. Congresso Nacional: 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, 20 de dez. de 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDAS, Luiz Américo Menezes; TARAS, Marta Rozani. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p:149-157. Rio de Janeiro, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, 2ª edição.
- DIDONET, Vital. *A Educação Infantil na Nova LDB*. **Revista Criança**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, n. 7, 1994.



- FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRINSPUN, Miram Paura S. Z. **Formação dos profissionais de educação: uma questão em debate**. In: ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel. (orgs.). *Múltiplas leituras da nova lei LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Dуныз, 1997.
- KRAMER, Sônia & ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na Pré-escola: exigência ou necessidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 103-107, fev., 1985.
- Lopes, Alice C; Macedo, Elizabeth. (org). **Currículo: Debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, XXIII, 79, ago., 15-38, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. Educação Infantil, Educar e Cuidar e a Atuação Profissional. Palestra III Seminário Infância na Ciranda da Educação. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, jun. 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Os fundamentos da educação e a Nova LDB. **Revista Educação Municipal**. Ano 1, n. 3, dez. 1988.
- SEBASTIANI, M. T. **Educação Infantil: O Desafio da Qualidade: um estudo da Rede Municipal de Creches de Curitiba / 1989-1992**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil*. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1987.



TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNAS DE EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO RETORNO À ESCOLA

Juliana Silvestre Louven Ferreira¹

Resumo: Muitas foram as barreiras que as mulheres enfrentaram ao longo da história para conquistar o acesso à educação escolar. No entanto, mesmo com os diversos e significativos avanços nessa direção e dos novos papéis por elas assumidos nas últimas décadas, uma significativa parcela da população feminina, principalmente aquela proveniente das classes populares, ainda não tem acesso ou é obrigada a precocemente se evadir da escola. Partindo da hipótese que o gênero (aqui entendido como as representações de feminilidade e masculinidade social e culturalmente construídas) tem contribuído para o afastamento das mulheres do ensino regular e posterior ingresso destas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o presente trabalho tem por objetivo central compreender como as relações de gênero têm interferido no processo de escolarização de alunas das turmas da EJA, modalidade de ensino oferecida aos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade própria. Assim sendo, será discutido o processo histórico de desigualdade que as mulheres sofrem em relação aos homens e que, reflete diretamente na escolarização tardia dessas mulheres, partindo da análise da história de vida de alunas de EJA.

Palavras-chave: Gênero; Educação de Jovens e Adultos; Escolarização de Mulheres.

INTRODUÇÃO

A mulher contemporânea tem se tornado protagonista de sua história e cada vez mais é possível perceber o aumento da presença feminina no mercado de trabalho, ocupando altos postos e até mesmo na política, onde assumem a presidência de um país, como foi no caso do Brasil, que teve sua primeira presidenta.

Em consequência desse processo, a mulher que até então era vista como submissa ao marido, que ocupava seu tempo voltada aos cuidados do lar, hoje tem buscado sua independência financeira, almejando uma boa carreira e, com isso, busca investir em seus estudos. Algumas dessas mulheres nem sequer concluíram a Educação Básica e, com isso, vemos um aumento crescente dessas mulheres em escolas de EJA, mulheres que voltam à escola depois de muito tempo, já casadas, ou até mesmo viúvas, com filhos e, por esse motivo, o processo de escolarização dessas alunas se torna um grande desafio.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense, realizando a pesquisa de dissertação de Mestrado que tem como tema: “Da denúncia às redes sociais: a (in) visibilidade contra a mulher no cotidiano”.

Email: july_bff@yahoo.com.br

Analisar esse processo de escolarização feminina ao longo da história, a realidade de vida dessas mulheres, e os desafios que elas encontram durante a trajetória escolar, vêm a ser o embasamento dessa pesquisa.

A metodologia escolhida para a realização desse estudo foi a pesquisa qualitativa, a partir de conversas entre a pesquisadora e as alunas das turmas de EJA, partindo de perguntas direcionadas, possibilitando que as alunas compartilhassem sobre suas histórias de vida, as causas que as levaram à saída da escola, e as motivações que possibilitaram o seu retorno. O público-alvo foram mulheres-alunas, a partir de 18 anos de idade, matriculadas na modalidade de EJA, equivalente ao Ensino Fundamental e Médio, em uma Escola Pública do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte. Foi realizada também uma pesquisa bibliográfica, com leituras de obras de autores que abordam sobre a temática em questão, a fim de orientar o olhar e desenvolver o embasamento teórico sobre o objeto de estudo.

O levantamento bibliográfico fez a análise de vários autores, referências no Brasil e no mundo, que abordam a temática em questão. Entre esses autores, destaque: Heleieth Saffioti (1934-2010), socióloga brasileira, que investigou ao longo de sua vida a questão de gênero e da associação entre capitalismo e patriarcado; Joan Scott (1941-), a historiadora estadunidense escreveu um célebre artigo que demarca uma leitura pós-estruturalista a respeito do gênero, explorando seus potenciais analíticos de desconstrução e ressignificação; Guacira Lopes Louro (1945-), doutora em Educação e uma das principais fundadoras do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escreveu diversos livros, assim como artigos e capítulos que em sua maioria tratam de questões de gênero, sexualidade e Estudos Queer, quase sempre pensados pelo campo da Educação, muito embora suas ideias tenham influenciado diversos campos do conhecimento; Pierre Bourdieu (1930-2002), cientista social francês que escreveu um trabalho altamente referenciado “A dominação masculina” (1995), trazendo contribuições importantes sobre o conceito de gênero, abordando sobre a violência simbólica que as mulheres sofrem em suas relações no cotidiano e, muitas vezes, é imperceptível, pois tal violência é reproduzida na sociedade patriarcal ainda presente nos dias de hoje.

MULHER COMO PÚBLICO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Atualmente a mulher tem atuado em diferentes setores sociais, desempenhando papéis significativos, seja no contexto familiar, educacional ou profissional. Essa mudança colaborou para a independência feminina, financeira ou familiar, aumentando o número de mulheres no mercado de trabalho, a exercer funções não apenas ligadas às atividades domésticas, como por exemplo, empregadas, mas atuando profissionalmente em grandes empresas, assumindo cargos de chefia.

A elaboração desta pesquisa parte da tentativa de conhecer e analisar como as relações de gênero têm interferido no processo de escolarização das alunas das turmas de EJA. Estas mulheres enfrentam diariamente uma dupla ou até tripla jornada de trabalho. As cobranças em relação a elas são grandes, e competir com os homens por escolarização, trabalho e visibilidade social demanda grande esforço, em especial daquelas de baixo poder aquisitivo que acabam por competir em desigualdade também com as de classe média.

Nesse sentido, estudar como essas relações de gênero interferem na escolarização das alunas de EJA se apresenta como uma forma de compreender como sua história de vida e o que vivenciam cotidianamente interferem em sua trajetória escolar. A intenção é que essa pesquisa contribua para uma prática pedagógica que seja significativa para o processo de aprendizagem destas estudantes.

O GÊNERO FEMININO E A LUTA PELO DIREITO À CIDADANIA

Ao abordar as questões de gênero como elemento de análise e reflexão teórica, Scott (1995) nos oferece elementos importantes para a análise aqui pretendida. A autora observou como o gênero funciona nas relações sociais e dá sentido à organização e percepção do conhecimento histórico. Scott (1995) define o gênero como:

(...) elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiros símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas [...] segundo conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos [...] uma noção do político, tanto quanto uma referência as instituições e organizações sociais. Esse é o



terceiro aspecto das relações de gênero [...] o quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva (SCOTT, 1995, p.86).

Dessa forma, devemos entender a categoria “gênero” à luz das dimensões sociais, considerando-o não como uma categoria isolada e sim uma relação social entre homens e mulheres que modifica e influi em outras relações e é por sua vez influenciada e modificada por elas. Ou seja, é necessário compreender as relações de gênero como uma relação social, que perpassa por outras relações sociais, como por exemplo, classe e raça.

A compreensão das relações de gênero perpassa por várias conceituações e estudos, desde a construção de papéis masculinos e femininos, do aprendizado destes que formam a identidade dos sujeitos; da sexualidade; do enfoque na violência contra a mulher; das discussões sobre as masculinidades, até as questões que conseguem relacionar gênero e poder, colocando em evidência que a subordinação feminina não é natural, estática e imutável. Com o tramitar histórico, percebe-se que as identidades não são fixas, mas mutáveis e transformáveis, além de serem plurais e diversas. Assim, vai se gestando a concepção de gênero como relacional, ou seja, pertencente às relações sociais entre os sujeitos e um modo de significar as relações de poder (COSTA; SILVERA; MADEIRA, 2015, p. 222).

Bourdieu apresenta, a partir de conceitos que lhe são muito importantes, o quanto a dominação masculina está incrustada em nossos modos de pensar, comportar, sentir e falar, fazendo com que a reprodução da ordem seja mantida e legitimada.

(...) sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento ou em última instância do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de aprender a lógica da dominação (BOURDIEU, 2005, p. 07-08).

Considerando que as mulheres são oprimidas enquanto mulheres e que suas trajetórias são uma prova dessa opressão, para Piscitelli (2002, p.5) “a opressão feminina devia ser mapeada no espaço em que as mulheres viviam, isto é, em suas vidas cotidianas”. Historicamente, a mulher teve o acesso restrito à escolarização

devido à uma sociedade marcada pelo modelo patriarcal que a conduziu à invisibilidade e ao espaço privado.

O patriarcado é um pacto masculino para garantir a opressão das mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles, capacitam a categoria formada por homens a estabelecer e manter o controle sobre as mulheres. Nesse regime as mulheres são objeto de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Essa soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão (SAFFIOTI, 2004, p.105).

O conceito de patriarcado permanece ainda nos dias de hoje, pois a sua base não foi destruída. Mesmo com todos os avanços obtidos na educação, trabalho e direitos, ainda presenciamos situações de opressão de mulheres. As mulheres já entram no mercado de trabalho, mas ainda recebem em média salários menores que os homens, além disso, ocupam poucos cargos de chefia e muitas se encontram na informalidade.

Segundo Rocha-Coutinho (1994) além de a mulher ter tido um processo de escolarização tardio em relação aos homens, recebeu uma educação de má qualidade e pôde frequentar quase que unicamente o ensino elementar. Louro (1994, p.57) ao se referir à construção escolar das diferenças afirma que “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes”. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e imediatamente separou meninos e meninas. As meninas foram educadas para cumprir seu papel de futura mãe e esposa dedicada aos trabalhos domésticos, e, sendo assim deveria saber cozinhar, cuidar dos filhos, ter boa higiene e organização, costurar, tricotar e ser solícita aos valores morais.

O patriarcado, cuja origem é anterior à formação capitalista, se movimenta entre os planos político, biológico, econômico e cultural, modificando suas expressões nos diversos contextos sociais. Isso quer dizer que se consolida de formas distintas, conforme a dinâmica social. Se em dado momento, é possível observar melhores condições de vida das mulheres, em outro, se acentua seu processo de opressão e de exploração. Segundo Camurça (2007, p.4), “a dominação não se faz do mesmo jeito sobre todas as mulheres, [ela] varia por classe e, nas sociedades racistas, varia



por identidade étnico-racial”. A dominação sobre as mulheres também varia em decorrência das conjunturas históricas.

Historicamente, o lugar destinado à mulher tem sido o espaço doméstico, sob a justificativa de sua capacidade biológica de ser mãe. Cabe-lhe à esfera da reprodução, “(...) não só biológica, mas também dos aspectos culturais e sociais, a serem perpetuados pelas gerações” (LOURENÇO, 2004, p. 68). Aos homens cabe o campo da produção, ou seja, a esfera pública. Esta postura estabelece dicotomia entre produção e reprodução, dimensões que de fato, constituem uma totalidade no mundo das relações sociais.

Analisando como são estabelecidas as relações entre homens e mulheres, é possível identificar como as desigualdades são construídas numa relação de dominação-exploração e sobreposição dos homens sobre as mulheres. Significa que os valores e ideias dão suporte a hierarquias de poder entre os sexos e fazem com que a relação de dominação/submissão entre homem e mulher estejam presentes nos mais diversos espaços sociais: na família, nas empresas, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos políticos e na mídia.

Para Mészáros (2009, p. 54), apesar de todo o desenvolvimento ocorrido nos últimos tempos que, de certo modo, provoca alterações na dinâmica da sociedade burguesa, “os ganhos obtidos não ultrapassaram o nível da igualdade formal”. Como explica o autor, faz parte da racionalidade capitalista aprofundar as desigualdades e antagonismos. É próprio desse sistema, manter e reproduzir as relações de poder “historicamente específicas” através das quais assegura o controle sobre a classe trabalhadora.

Assim, considerando as condições estabelecidas pelo movimento da vida social sob a autoridade do capital, a emancipação das mulheres não será efetivada, sem que se questione com profundidade a ordem social burguesa e suas implicações na vida de homens e mulheres. As atribuições sociais determinadas para homens e mulheres acabam sendo naturalizadas pela sociedade. Por ser naturalmente destinada à maternidade, com um corpo perfeito, carinho e paciência na medida certa, o espaço doméstico fica destinado à mulher. Cabe a ela socializar os filhos, mesmo quando trabalha fora do lar para ganhar seu próprio sustento e o dos filhos, ou ainda, para “complementar” o salário do marido.

A naturalização de processos socioculturais legitima a discriminação da mulher, e de outros segmentos sociais (negro, pobre, homossexual), se constitui o caminho mais fácil para confirmar a “dominação” dos homens, assim como se confirma a superioridade dos brancos, dos ricos e dos heterossexuais. Da mesma forma são naturalizados outros processos sócio-culturais que dão suporte à discriminação do negro, do índio, dos pobres, das categorias LGBTs.

Desse modo, é possível compreender que a educação das mulheres percorreu uma trajetória árdua e lenta. O acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional somente iniciou a partir dos anos 1940. Com isso, os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres inscritas nos grupos etários mais idosos apresentam maiores taxas de analfabetismo. Especialmente, na população feminina das camadas mais pobres, com mais de 40 anos, encontra-se os maiores índices de analfabetismo, em comparação com o sexo masculino .

A partir das leituras realizadas durante o estudo, pode-se dizer que, tratadas como inferiores numa sociedade tradicional, algumas mulheres protagonizavam cenas de escravidão. Apesar de trabalharem desde sempre, elas não passavam de ajudantes dos maridos, submetidas aos gostos e mandos dos mesmos, vindo a ser meras servidoras, dedicadas ao lar, aos filhos e aos afazeres domésticos ocupando, dessa forma, um papel secundário em relação ao homem. As mulheres eram retratadas como seres imperfeitos por natureza, inferiores aos homens e que naturalmente estariam destinadas a serem submissas a eles. À mulher cabia apenas o espaço doméstico, com imposição de regras de conduta que regulavam seu comportamento, constituindo-se assim na esposa perfeita, submissa ao marido e depois aos filhos, principalmente aos do sexo masculino.

Com o surgimento das indústrias e a emergência de uma camada média detentora de uma cultura escolarizada, ampliaram-se as possibilidades para a profissionalização das mulheres, acarretando em mudanças acerca do que a sociedade pensava ser o papel destinado a elas. Essas múltiplas transformações socioeconômicas ocorridas nos últimos séculos ampliaram de forma considerável sua visibilidade na sociedade, pois devido ao aumento dos padrões industriais do mundo



contemporâneo, foram criadas as condições propícias para a inserção feminina no mundo do trabalho.

Apesar da democratização do acesso das mulheres à escola, que iniciou nas camadas mais altas da sociedade, as mulheres oriundas das camadas mais pobres continuaram conduzidas à invisibilidade do trabalho doméstico, sem remuneração ou reconhecimento. O trabalho remunerado veio com a escassez da renda do marido e ascensão da industrialização que exigia mão de obra barata. Assim, as mulheres foram lançadas para o mercado de trabalho, tendo a remuneração vista como complemento da renda familiar, o que gerou dúvidas quanto ao fato de como receber uma remuneração individual e deixar a casa e o lar que é seu ponto de apoio e sua utilidade.

Nestas circunstâncias, ao encarar o trabalho fora dos muros de casa, as mulheres passaram por situações de preconceito, tendo que defender com unhas e dentes a moral de ser mãe, esposa e trabalhadora. Assim, as funções que as mulheres passaram a exercer no mercado de trabalho, se deram de acordo com as construções históricas e culturais do papel da mulher ao longo do tempo, ou seja, foram encaminhadas para funções propriamente atribuídas ao papel da mulher, como o emprego de doméstica, babá ou costureira.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança no modo com que elas passam a se relacionar com a escolarização. Sua pressão pela conquista de igualdades, relacionadas a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, mesmo que atuem em funções em que ela não seja necessária, o mínimo que se exige é o término da escolarização obrigatória. Neste cenário, a Educação de Jovens e Adultos vem se consolidando como um importante espaço de superação da exclusão social daqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização na idade regular. A EJA traz novas perspectivas para a população adulta que busca a escolarização em prol de futuras melhorias nas condições de trabalho.

O RETORNO À ESCOLA COMO PERSPECTIVA DE MUDANÇA DE VIDA

A Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma possibilidade para as pessoas produzirem novos conhecimentos, sendo esta uma necessidade



fundamental na vida cotidiana, considerados os contextos sociais e econômicos contemporâneos, marcados por constantes transformações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

A EJA, enquanto modalidade de ensino, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 redefine as funções do ensino supletivo e atribui à EJA três funções básicas: função reparadora: constitui-se na restauração do direito a uma escola de qualidade, tendo acesso a um bem real, social, o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo o ser humano, independente de raça, classe ou gênero, contribuindo para a conquista da cidadania e a inserção no mundo do trabalho; função equalizadora aplica-se àqueles que antes foram desfavorecidos quanto ao acesso e permanência na escola, oferecendo igualdade de oportunidades, para que o aluno consiga mais facilmente sua inserção no mundo social, profissional e nos diversos canais de participação; e por fim a função qualificadora, oferecendo uma educação que propicie a atualização de conhecimentos por toda a vida. Assim sendo, a EJA surge como possibilidade de uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido, o direito de tornar-se cidadão.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas deveriam priorizar o atendimento às mulheres, em cumprimento ao princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação.

Fazendo uma análise das políticas públicas voltadas para o atendimento às mulheres jovens e adultas, no Brasil, Fúlvia Rosemberg (1994), destaca a importância da utilização da categoria gênero para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constata a carência de estudos sobre o tema. Para a autora, quando a área da educação se refere à EJA, o que se percebe então é a ausência de pesquisas integrando as duas temáticas. Essa ausência, quando se trata da alfabetização de mulheres adultas, sugere a necessidade da reflexão sobre duas situações apontadas por Rosemberg (1994): uma, diz respeito aos limites sociais impostos à mulher e que inviabilizam a sua inserção e permanência



escolar, e a outra se refere à insensibilidade dos poderes públicos e das organizações civis em relação às necessidades e determinações específicas das mulheres adultas que procuram a EJA, carecendo de uma política pública de assistência a essas mulheres que, muitas vezes não têm onde deixar seus filhos para dar continuidade aos seus estudos.

A volta das mulheres à escola, demonstra que elas continuam empreendendo esforços para o sucesso dos filhos independente das dificuldades que podem encontrar ao retomar os estudos, mesmo que para isso necessitem se anular ou priorizar outras questões. Nesta direção,

Se, antes, o lugar da mulher era em casa, para cuidar de afazeres domésticos e das crianças, hoje o lugar da mulher também é na escola, mas não com o objetivo primeiro, ou não só com o objetivo de promover a profissionalização feminina para competir com os homens no mercado de trabalho dentro de uma maior equidade. Um dos objetivos da educação feminina (principalmente da mulher pobre), para as mais diferentes instâncias, é preparar/educar/ensinar a mulher a cuidar mais e melhor da família e dos/as filhos/as (ANDRADE, 2008 p. 6).

Dessa forma, é perceptível que este retorno à escola também está relacionado com a preocupação e o zelo com os filhos, ou seja, mesmo buscando um maior crescimento pessoal, a mulher estudante não consegue deixar de lado o que lhe foi imposto por uma sociedade patriarcal, a ideia de submissão e o papel de educadora dos filhos.

Nesta trajetória, as mulheres enfrentam inúmeras dificuldades, tais como: ficar pouco tempo com os filhos, o cansaço físico da jornada de trabalho, o descrédito da família, o medo de recomeçar, o difícil caminho da escola até suas casas, como também a incompatibilidade de horários entre o trabalho e a escola. Percebe-se assim que, um dos maiores entraves à emancipação da mulher, que a impossibilita de sair de casa para estudar, está relacionado com as condições a ela oferecidas. Apesar dos vários empecilhos à emancipação da mulher, é necessário considerar seu crescente empoderamento, o que demonstra estar se fortalecendo em relação aos casos de violência doméstica, talvez pela circulação de informações oriundas do espaço escolar, aliadas à elevação de sua autoestima que acaba por colocá-la em outro patamar na relação conjugal. Os efeitos são imensuráveis, mas, certamente, refletirão nas aprendizagens culturais de gênero que seus próprios filhos virão a testemunhar em seus percursos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como as relações de gênero têm interferido no processo de escolarização de alunas das turmas da EJA. A partir das entrevistas com alunas de EJA, de leitura de textos, artigos de autores, referenciais no Brasil e no mundo na temática sobre gênero e educação, foi possível constatar que, as mulheres começam a buscar a EJA principalmente por qualificação na sua vida profissional e financeira, pois acreditam que através do estudo podem ir além, podem ser autoras de sua própria história desconstruindo, de certa forma, as determinações de gênero que marcaram suas trajetórias, e de muitas outras mulheres, por muitos anos.

Para que esta mulher conquiste um lugar diferenciado, ainda são necessárias muitas mudanças, em especial a desconstrução do discurso preconceituoso e carregado dos princípios de uma sociedade patriarcal e das relações de poder voltadas para a dominação de gênero. Esse poder ainda hoje se encontra presente, quando uma mulher é discriminada financeiramente e nas relações conjugais. Muitos homens ainda não aceitam estas mudanças, persistem o assédio sexual, a violência e a segregação.

No decorrer do processo histórico, as mulheres têm conquistado uma série de direitos. Contudo, não podemos afirmar que houve na mesma medida transformações substantivas em suas vidas. Considerando as condições estabelecidas pelo movimento da vida social sob a autoridade do capital, a emancipação das mulheres não será efetivada, sem que se questione em profundidade a ordem social burguesa e suas implicações na vida de homens e mulheres.

Ainda, permanece a repressão da sexualidade feminina (tratada como objeto de desejo dos homens); a desqualificação profissional (divisão hierárquica das atividades destinadas às mulheres e, conseqüentemente, a desvalorização salarial); a violência vivenciada no seio familiar, no ambiente de trabalho e nos espaços públicos.

Em vez de sujeitos livres e autônomos, as mulheres continuam submetidas a situações de opressão, legitimadas dentre outras, pela família (papel conservador perpetuador de valores aceitos como normais), pela sociedade (mediante valores incontestáveis que devem ser seguidos pelos indivíduos), pelos meios de



comunicação em massa (sob a forma de reprodução ideológica dos papéis destinados a mulheres e homens). Sendo assim, um currículo escolar distanciado de tais discussões, apenas reforçará as desigualdades de gênero e em nada contribuirá para a desconstrução dos modelos patriarcais presentes até hoje. De certa forma, a escola contribui para separar os sujeitos e a construção das diferenças já tem seu início muito precocemente, mantendo a continuidade dentro dos lares, do trabalho, reforçando uma cultura ocidental, branca e masculina. As crianças crescem dentro destes padrões que são confirmados pelo mundo que as cerca.

Ainda que a mulher tenha conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e na efetivação de seus direitos, ainda há muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas. A Educação de Jovens e Adultos pode ser um meio que favorecerá a mulher no seu processo de emancipação, contribuindo para novas experiências de constituição do ser mulher, mãe, estudante, profissional, cidadã.

Nesse sentido, considerando os aspectos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, pensando em um país excludente como o Brasil, em que o fracasso escolar, em vez de exceção, tem se tornado a regra do sistema público de educação, não podemos ignorar a necessidade das ações da EJA como um meio de oportunizar às alunas dessa modalidade de ensino, a conclusão da escolaridade obrigatória e sua inserção no mercado de trabalho, possibilitando sua ascensão social e uma perspectiva de vida melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. Juventude, processos de escolarização e maternidade. Anais do Fazendo Gênero 8. Florianópolis: agosto de 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kühner, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05/07/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000
- CAMURÇA, Sílvia. 'Nós Mulheres' e nossa experiência comum. Cadernos de Crítica Feminista, Número 0, Ano I, Recife: SOS CORPO, 2007.
- COSTA, R.G; SILVEIRA, C.M.H; MADEIRA, M.A. Relações de gênero e poder: tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina. 17º Encontro

Nacional da Rede Feminista e Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero. Paraíba: 2012.

LOURENÇO, Sandra. Gênero: acepções e considerações. REVISTA CAPITAL CIENTÍFICO. Guarapuava-PR. v. 2. n.1. p. 65-78, jan/dez. 2004

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÉZSÁROS, Istiván. A liberação das mulheres: a questão da igualdade substantiva. In: MÉZSÁROS, Istiván. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Tradução Ângela M. S. Corrêa, São Paulo: Contexto, 2007.

PISCITELLI, Adriana. "Recriando a (categoria) mulher?" In: ALGRANTI, Leila (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, n. 48).

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Tecendo por trás dos panos: A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. Revista Estudos Feministas, vol.9, nº2, Florianópolis: 1994. p.515-539.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.. Gênero, Patriarcado, Violência. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos? Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71- 99, 1995.

OS TERREIROS CARIOCAS NO PÓS-ABOLIÇÃO: REDES EDUCATIVAS NA CONQUISTA DA CIDADANIA NEGRA

Laís Vianna de Oliveira¹

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada “Do terreiro à escola: o samba como espaço de educação” e, neste primeiro momento, buscamos examinar os terreiros de samba cariocas. As culturas africanas criaram no Rio de Janeiro inúmeras instituições associativas como estratégia de sobrevivência no pós-abolição. Mas uma sobrevivência ativa, em que o horror da experiência do cativo é constantemente ressignificado, seja através da religiosidade, seja da dança ou da música. Até a década de 1930, no Brasil, a lógica do Estado era a de criminalização dessas práticas culturais, como a capoeira, o samba e o Candomblé. Eram muitas vezes as tias baianas que, então no Rio de Janeiro, abriam suas portas para acolher a comunidade negra, formando redes de proteção social fundamentais no processo de restabelecimento desse grupo social após a escravização. Nos espaços que tinham como base o chão de terra batida em que giravam Orixás e pandeiros, nasceu o que hoje conhecemos como samba, essa prática cultural que é fluxo, em constante reinvenção. Nos terreiros, o povo negro, por meio de redes educativas, resistiu à perseguição, criou novas *performances* comunicativas, reinventaram sua religiosidade, ocuparam seu lugar no mundo, mesmo quando o resto da sociedade insistiu em apagá-los. Os terreiros se tornaram, assim, mais uma categoria de não sujeição e ferramenta para a conquista da cidadania dos povos negros. Ao congregarem as pessoas em redes de sociabilidade e de troca de saberes, por meio da festa e da fresta, ressignificam sua experiência no mundo.

Palavras-chave: Samba. Terreiro. Educação

1 INTRODUÇÃO

Em um país multicultural e proporcionalmente racista como o Brasil, é cada vez mais urgente a pesquisa e divulgação das contribuições das diferentes etnias e grupos sociais para nosso mosaico cultural, a fim de atribuir a importância devida a essas práticas e denunciar as numerosas tentativas sofridas de apagamento ou, pior, embranquecimento. Em vista disso, neste artigo busco dar minha colaboração na investigação de um dos inúmeros legados da afrodiáspora: o samba. Ressalto que, ao abordar o samba, não se está tratando apenas de um ritmo musical, mas de uma prática cultural complexa, permeada de saberes, de modos de viver e entender o mundo, como veremos a seguir.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: vianna.lais@gmail.com

Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado em andamento “Do terreiro à escola: o samba como espaço de educação”, e o recorte escolhido é o de examinar, por meio de pesquisa bibliográfica, neste primeiro momento, como os terreiros de samba cariocas contribuíram como estratégia de sobrevivência pós-abolição e como ferramenta para a conquista da cidadania dos povos negros. Para isso, é necessário não só compreender a formação desses espaços, mas também discutir as anomias do próprio conceito de cidadania circunscrito à complexidade da cultura brasileira.

Nesta introdução, vale destacar que as reflexões de Paul Gilroy, em *O Atlântico negro*², serão o fio condutor da análise que iniciarei neste texto, com a consciência de que não se esgotará aqui. E para demonstrar a importância de Gilroy no descortinar de minhas inquietações, trago uma de minhas mais antigas, que não está inserta no samba, mas sim em outro legado afrodescendente:

Navio negreiro vem beirando o mar
Trazendo os africanos para trabalhar
Oh, saravá, povo de Umbanda,
Negro abre sua gira em qualquer lugar³.

Passei anos da minha vida ouvindo essa cantiga, e cada vez que a ouvia, sentia um estranhamento, muitas vezes soando como uma romantização do tráfico de escravos. Porém, ao mesmo tempo, apesar da racionalização, conseguia perceber que esse não era o efeito que ela causava nas pessoas. Ao entrar em contato com ‘O Atlântico negro’, essa minha paradoxal inquietação veio à tona inevitavelmente. Foi Paul Gilroy que me abriu os olhos para a ressignificação que está inserta nesses versos. O navio que transita pelo Atlântico negro carrega os povos negros “não só como mercadorias, mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania” (GILROY, 2001, p. 59). Quando essa música é cantada nos terreiros de Umbanda, o navio negreiro se reveste de outro significado, portanto, não mais o aprisionador, que transporta pessoas em condições sub-humanas para serem escravizadas, mas sim o de mediador da ancestralidade que *chega para trabalhar*,

² GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

³ Na Umbanda, religião brasileira com grande influência africana, os pontos cantados (cantigas) são parte importantíssima do ritual religioso. O ponto citado faz referência aos Pretos-Velhos, entidades que representam os negros escravizados, uma das bases do culto.

isto é, para ajudar quem precisa.

O exemplo acima é apenas um entre tantos outros presentes em nossa sociedade do que vou chamar de estratégia de sobrevivência pós-escravidão. A terrível experiência do cativo é de inúmeras maneiras e continuamente ressignificada pelos povos negros, mas não com o objetivo de apenas continuarem existindo passivamente, e sim como forma luta política por cidadania. Portanto, do atual terreiro de Umbanda, retorno aos terreiros formados no Rio de Janeiro na virada do século XIX para o XX. Escolho esse recorte devido à sua importância para a formação da cultura popular carioca. Chamaremos de *terreiros*, os famosos quintais que gestaram o que hoje conhecemos como *samba*. Após uma breve contextualização de como se deu a formação desses espaços, pretendo situá-los como lugares de luta política, de resistência e reinvenção, contribuindo para a conquista da cidadania dos afrodescendentes após a experiência devastadora da escravidão.

2 OS TERREIROS CARIOCAS PÓS-ABOLIÇÃO

2.1 Formação

O período histórico em que podemos localizar os terreiros cariocas é na virada do século XIX para o XX. Eles começam a se formar a partir de um intenso movimento migratório para o Rio de Janeiro, então capital do Império, ocasionado por diversos fatores como: a proibição do tráfico intercontinental em 1831 e 1850, a abolição da escravatura no Ceará, em 1885, o declínio da cafeicultura do Vale do Paraíba, em 1870, e a abolição da escravatura no restante do país, em 1888.

É preciso ter um cuidado especial ao tratar desses espaços, pois criou-se toda uma mística em torno deles – principalmente no que é conhecido como quintal da Tia Ciata – que merece ser observada minuciosamente. É comum, na literatura relacionada ao samba, os terreiros serem situados espacialmente apenas na região da Gamboa, chamada de Pequena África, visão que foi amplamente difundida após a publicação do livro *Tia Ciata e a pequena África do Rio de Janeiro*, de Roberto

Moura⁴. Nesse livro, o autor propõe que a comunidade situada na região central da capital brasileira é a principal responsável pela construção da cultura popular carioca. O autor usa a casa da baiana Tia Ciata como símbolo desses espaços, o que ajudou a consagrá-lo no imaginário brasileiro como principal terreiro carioca. Embora Moura não tenha excluído a participação de outros grupos nessa construção, eles vão ser esquecidos por toda uma historiografia subsequente.

Porém, historiadores, como Tiago Gomes, já desconstruem essa visão centralizada na região, apontando outros espaços próximos que contribuíram para formação cultural carioca⁵, e a visão da primazia dos migrantes nordestinos na formação desses espaços. Em, '*Para além da casa da Tia Ciata: outras experiências no universo cultural carioca*', Gomes defende que “os baianos, por mais importantes que possam ter sido na constituição de uma cultura popular urbana na cidade do Rio de Janeiro, necessariamente dialogaram com tradições já existentes e com outros grupos recém-chegados” (GOMES, 2003, p.179), fazendo referência aos então moradores da cidade e aos migrantes do Vale do Paraíba.

Como ressaltou Spirito Santo (2011, p. 65)⁶, a cidade do Rio de Janeiro já estava ocupada por milhares de negros à época das migrações, pelo menos desde o século XVII. Por isso, questiona:

Por que misteriosa razão esses escravos, a maioria deles realmente, como vimos, de origem bantu ou angolana, haveriam de esperar por mais de duzentos anos pela tal “liderança baiana”, para só então se “organizarem” culturalmente?

Esse autor sugere que a explicação para se atribuir o protagonismo dessa construção aos baianos é uma perspectiva racista, já que os negros dessa região seriam em grande parte de origem sudanesa, vistos durante muito tempo – devido a uma teoria do médico Nina Rodrigues – como superiores em relação aos bantu por serem biotipicamente mais próximos aos brancos.

Já Gomes (2013, p. 177), atribui o sucesso dessa concepção de centralidade

⁴ MOURA, Roberto, **Tia Ciata e a pequena África do Rio de Janeiro**, 2a ed., Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

⁵ GOMES, Tiago de Melo. *Para além da casa da Tia Ciata: outras experiências no universo cultural carioca, 1830-1930*”, *Afro-Ásia*, n. 29-30, 2003, p. 179.

⁶ SANTO, Spirito. **Do samba ao funk** do Jorjão: ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um samba chamado Brasil. Petrópolis: KBR, 2011.

baiana ao ambiente no qual *Tia Ciata e a Pequena África do Rio de Janeiro* foi lançado:

Os anos 1980 assistiram a um vigoroso esforço de recuperação de visões alternativas aos projetos modernizadores levados à frente por grupos de elite da Primeira República. Dessa forma, a imagem de um grupo desterritorializado, buscando reinventar sua identidade, e a partir daí criando as bases da sua luta por cidadania, caía como uma luva naquele contexto historiográfico.

A ideia de uma “Pequena África”, portanto, aparece como uma estratégia de resistência política a projetos modernizadores da cidade, já que havia servido de contraponto às transformações impostas por Pereira Passos anos antes.

Ambas teorias são reflexo do momento político por que passa o Brasil na virada para o século XX. Com a abolição da escravidão e a proclamação da república no ano seguinte, há um grande investimento dos primeiros governos republicanos na contenção desses negros recém-libertos. Diversas manifestações da cultura popular carioca, principalmente as de marcada influência africana, são incriminadas: no Código Penal de 1890, jogar capoeira passa a ser crime, por exemplo. Além disso, tendo o embranquecimento da população como projeto político, há grande incentivo das imigrações de europeus pelo poder público aliado à total falta de preocupação da inserção do ex-escravo na sociedade.

Quanto aos integrantes desses locais, não resta dúvida, portanto, que no período pós-abolição, os terreiros eram frequentados tanto por já moradores da cidade, quanto por migrados, seja do Nordeste, seja do Vale do Paraíba. Para nossa investigação, nessa seção, é menos importante chegar a uma resposta definitiva se houve ou não prevalência de determinado grupo social que salientar a existência de uma disputa de narrativas sobre a formação desses espaços que nos garante a informação mais importante: seu pertencimento ao que Paul Gilroy chamou de Atlântico negro. Pois esse é o único conceito que dá conta do entrecruzamento de estéticas e contraestéticas que transbordam as concepções etnocentradas, é “a contaminação líquida do mar [que envolve] tanto mistura quanto movimento” (GILROY, 2001, p. 15).

Como sabemos, no início do século XX, o Rio de Janeiro passou por uma grande reforma urbana, fazendo com que a população pobre, composta na sua



maioria por negros, não só alguns morros próximos a região central da cidade, como também o subúrbio. Essa reorganização urbana corrobora para o que chamaremos, agora no plural, de Pequenas Áfricas. Ou seja, em todo o Rio de Janeiro surgem esses espaços que congregam as pessoas em redes de sociabilidade para, através da festa e da fresta, ressignificarem sua experiência no mundo. A diáspora, desse modo, ao mesmo tempo que rompe fronteiras e desfragmenta identidades, proporciona um novo entendimento das relações identitárias, uma alternativa à “metafísica da ‘raça’, da nação e de uma cultura territorialmente fechada” (GILROY, 2001, p. 18).

Algumas décadas depois, com o governo Vargas, ocorrerá a transformação desses espaços institucionalizados em Escolas de Samba, já que a estratégia desse governo era a de conceder para controlar. Só nesse momento que, em tese, interrompe-se as perseguições às práticas culturais de descendentes de escravizados sob a condição de serem registrados em delegacia de polícia. Sobre isso, comenta o historiador Luiz Antonio Simas (2015):

Ali há uma instância de negociação com o Estado para quem é interessante, pelo menos, disciplinar as manifestações das camadas populares, sobretudo aquelas de descendentes de escravos. E para os sambistas, evidentemente, era importante buscar uma legitimação. Então, desse encontro entre o Estado que quer disciplinar e certos segmentos da população que querem legitimar suas manifestações é que surgem as escolas de samba.

Realizado o recorte espaço-temporal, podemos começar a entender as características desses locais.

2.2 Ação

Hoje, são considerados espaços bem distantes um do outro, mas já houve um momento em que não se poderia dissociar o terreiro de candomblé do terreiro de samba. O chão, onde os deuses africanos faziam sua dança sagrada e reconstruíam por um breve momento uma parte da África, era o mesmo que acolhia os sambistas que se esquivavam da repressão, já que até a década de 1930, no Brasil, a lógica do Estado era a de criminalização das práticas culturais atribuídas aos negros, como a capoeira, o samba e o Candomblé. Eram, muitas vezes, as tias baianas que, então no Rio de Janeiro, abriam suas portas para acolher a comunidade negra, formando

redes de proteção social fundamentais no processo de restabelecimento desse grupo social após a experiência do cativo.

Esses espaços chamados terreiros são mais que um chão de terra batida nos quais se realizavam rituais de tradição africana ou onde se tocava samba, mas locais com grande importância política na construção da nossa sociedade. Lugar de reinvenção de uma memória propositadamente devastada, o terreiro é, além de um espaço de resistência, um dinamizador de práticas culturais basilares na formação da cultura popular, principalmente, no Rio de Janeiro. Ressaltando que as culturas africanas não dissociavam, então, sagrado e profano, observa-se como as práticas religiosas coexistiam com as práticas festivas musicais. Um dos terreiros mais reconhecidos na construção e consolidação do samba carioca é a já citada casa da Tia Ciata, baiana festeira que reunia músicos ao redor do seus quitutes e que ajudaram a construir o modo carioca de fazer samba, entre eles estão Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres e Pixinguinha.

A *performance* musical do Atlântico negro foi apontada por Paul Gilroy como de extrema importância para o entendimento de suas lutas. É sabido que com a impossibilidade de alfabetização para os escravos, a música operava como forma de comunicação de informações, articulação e organização de consciências e subjetividades. Mas o autor chama a atenção para além disso: “para compreendê-las, é necessário realizar uma análise do conteúdo das letras e das formas de expressão musical, bem como das relações sociais ocultas nas quais essas práticas de oposição profundamente codificadas são criadas e consumidas” (GILROY, 2001, p. 95). Isso quer dizer que entender as relações sociais é tão importante quanto a expressão artística em si.

Levando em consideração outro aspecto de resistência no fazer artístico, é preciso ressaltar que para os descendentes de escravos, o trabalho carrega ainda a dimensão da servidão, então, reunirem-se para produzir música é também uma forma de libertação. Segundo Gilroy (2001, p. 100):

A expressão artística, expandida para além do reconhecimento oriundo dos rancorosos presentes oferecidos pelos senhores como substituto simbólico para a liberdade da sujeição torna-se, dessa forma, o meio tanto para a automodelagem individual como para a libertação comunal.

O samba, portanto, não é apenas ritmo musical, é prática cultural, é forma de viver no mundo. De acordo com Simas (2015, p. 1),

a história do samba é muito mais que a trajetória de um ritmo, de uma coreografia, ou de sua incorporação ao panorama mais amplo da música brasileira como um gênero seminal, com impressionante capacidade de dialogar e se redefinir a partir das circunstâncias. O samba é muito mais do que isso. Em torno dele circulam saberes, formas de apropriação do mundo, construção de identidades comunitárias, hábitos cotidianos, jeitos de comer, beber, vestir, enterrar os mortos, celebrar os deuses e louvar os ancestrais. Tudo isso que se aprendia e se ensinava na Rua Visconde de Itaúna, 117.

O terreiro da Tia Ciata, de dona Esther, assim como tantos outros, era então uma estratégia de sobrevivência, em que se inventava a cidadania dos povos negros.

3 CIDADANIA

Se consideramos a cidadania como pertencimento a uma sociedade, por muitas vezes propagandeada como homogênea, ao pensarmos a cidadania brasileira, devemos levar em conta os inúmeros povos que formaram nossa população. Formação que se deu de maneira extremamente violenta, imersa em negociações e sobreposições que se tentou apagar com o mito da democracia racial.

Dos povos que formaram nossa sociedade, os africanos e os afrodescendentes foram os mais afetados pelo longo período escravocrata brasileiro. Não é possível tratar da construção da cidadania no Brasil sem levar em consideração a escravidão e suas consequências. O tráfico, a comercialização, a escravização de pessoas e uma falsa abolição marcam contundentemente a posição social da população afrodescendente. *Escravos* e *senhores* sempre estiveram em posições assimétricas perante a lei, pois enquanto a uns era assegurada sua cidadania, aos outros era negada (ALVES, 2010).

Em 'Cidadania e trabalhadores', Paulo Terra (2013) já sinaliza como o conceito é construído de maneira distinta em países da Europa e no Brasil. O autor aponta, como principal estudioso da cidadania brasileira, José Murilo de Carvalho, que discute a controversa conquista de direitos civis e sociais por parte da população negra. Carvalho afirma que embora a abolição da escravidão incluísse os ex-escravos nos direitos civis, na prática isso lhes era negado, como sabemos. Do ponto de vista da



formação do cidadão, ele destaca que as consequências da escravidão atingem também os senhores, pois “se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia”⁷.

Um dos caminhos da busca por cidadania acontecia pelo viés da educação. Já foi constatado que, desde o período da escravidão, muitos cativos na hora da conquista de sua alforria preferiam trocar o cativeiro por 30 ou mesmo 40 anos de serviço obrigatório. Porém, em suas cartas de alforria, solicitavam em troca alguns pedidos não econômicos, como o dever do patrão em lhe assistir em caso de doença e, principalmente, em dar educação aos seus filhos⁸.

Dentre as inúmeras estratégias utilizadas pelo povo negro na luta pela conquista de seus direitos estão, segundo Simas (2016, p. 4), as diversas formas de ser organizarem enquanto coletividade,

organizando festas e construindo sociabilidades em torno das macumbas de origem afro-brasileiras, da nascente umbanda, dos batuques dos sambas e das rodas de dança do jongo e do caxambu, danças oriundas dos negros bantos Vale do Paraíba, os moradores construíam laços de pertencimento e identidade.

Essas expressões artísticas, como vimos, funcionam como meios dessa população se manter não só organizada coletivamente, mas também agindo ativamente no mundo recriando sua realidade e sobrevivendo ao presente de repressões e privação de direitos. E alguns dos espaços que possibilitou isso foram os terreiros.

O samba que foi gestado nesses locais conquistou uma força cultural e política tão grande que foi transformado pelo poder público em um dos maiores símbolos da identidade nacional, que o utiliza para, de certa forma, manter o mito da democracia racial não sem tentar modificá-lo “desafricanizando-o”. Quando adotado pela indústria fonográfica, o samba já havia sido modificado: foram inseridos mais instrumentos de corda, por exemplo, em detrimento dos de percussão. Esse é um dos exemplos de como esse processo de construção do samba não se deu de uma forma livre de

⁷ TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870 – 1906)**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/Casa Civil/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2013.

⁸ ESPADA, Henrique Lima. *Sob domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX* in.: *Revista TOPOI*, vol.6, nº11, jul. dez. 2005.

conflitos e disputas. Mas que embora tenha sofrido algumas “perdas”, não deixa de ter sido uma importante categoria de luta do povo negro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar neste artigo como as culturas africanas criaram no Rio de Janeiro inúmeras instituições associativas como estratégia de sobrevivência no pós-abolição. Mas uma sobrevivência ativa, em que o horror da experiência do cativo é constantemente ressignificado, seja através da religiosidade, seja da dança ou da música.

Nos espaços que tinham como base o chão de terra batida em que giravam Orixás e pandeiros, nasce o que hoje conhecemos como samba, essa prática cultural que é fluxo em constante reinvenção. Com os terreiros, o povo negro resiste à perseguição, criou novas *performances* comunicativas, reinventou sua religiosidade, ocupou seu lugar no mundo, mesmo quando o resto da sociedade insistiu em apagá-los. Os terreiros são mais uma categoria de *não sujeição*.

Minha intenção neste texto não é a de apagar todas as outras formas de resistência que envolveram a fome, a morte ou quaisquer outros tipos de violência. Mas, sim, chamar a atenção para uma forma que ainda pode ser subestimada por muitos, porém que carrega uma potência incrível para a conquista da cidadania da população negra.

Referências

ALVES, Claudia. Problemas da relação educação-cidadania na história brasileira. *In*: FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 145-162.

ESPADA, Henrique Lima. *Sob domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX* in.: *Revista TOPOI*, vol.6, nº11, jul. dez. 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo; Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Tiago de Melo. **Para além da casa da Tia Ciata**: outras experiências no

universo cultural carioca, 1830-1930, *Afro-Ásia*, n. 29-30, 2003, p. 179.

MOURA, Roberto, **Tia Ciata e a pequena África do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

SIMAS, Luiz Antonio. **Dos arredores da Praça XI aos terreiros de Osvaldo Cruz: uma cidade de pequenas Áfricas**. Revista do Programa Avançado de Cultura contemporânea, 2016.

_____. **A casa da Tia Ciata, espaço de cultura. Histórias Brasileiras**. 2015. Disponível em <<http://hisbrasil.com.br/2016/03/a-casa-da-tia-ciata-espaco-de-cultura.html>>. Acesso em 04 mai 2017.

_____.; MUSSA, A. **Samba de Enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTO, Spirito. **Do samba ao funk do Jorjão: ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um samba chamado Brasil**. Petrópolis: KBR, 2011.

TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870 – 1906)**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/Casa Civil/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2013.



ENTRE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS: A LUTA PELA POSSE DA PALAVRA

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira¹

Resumo:

Neste artigo pretendo narrar um processo investigativo em andamento, desenvolvido durante o curso de doutoramento em educação pelo PPGE-UFF, orientado pelo Prof^o Dr^o Valter Filé. Nela, busco ensaiar uma narrativa autobiográfica, de um corpo coletivo-negro-feminino, a fim de, com este corpo, pensar a educação de mulheres negras no Brasil. Conhecer suas rotas e fugas em busca de ascensão social e a luta em prol de uma educação antirracista. Das vozes que fazem parte desse corpo-coletivo, temos até então, a prof^a Mariza Assis - da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Além dela, temos outras vozes que ecoam através de narrativas acadêmicas e literárias: Glória Anzaldúa, Elsa Dorlin e Conceição Evaristo. O movimento de escuta dessas vozes gira em torno de algumas perguntas, a saber: Como se dá a educação de mulheres negras em nosso país? Como esta formação contribui para a educação das relações étnico-raciais? Como estas mulheres negras forjam suas vidas em um mundo que tem como norma o corpo branco? Que implicações coletivas (políticas) as histórias de vida (de âmbito "pessoal") poderiam contribuir para a investigação acadêmica na educação? O que (nós) mulheres negras, que antes não faziam(os) parte do censo, ou que há pouco não passavam(os) de objetos de pesquisa na academia têm a dizer da educação em nosso país? Se a língua dominante, endossada hegemonicamente na academia e na norma culta é o masculino, o que poderia dizer uma tecitura composta por vozes femininas? Este trabalho é, portanto, um transitar por estas perguntas.

Palavras-chave: Relações Raciais. Narrativas de formação. Feminismo negro

Escrever... escrever(se)...

¿Y la congruencia de la escritura? No se trata, pues, de escribir sobre un tema, una cuestión, un objeto, un problema. Se trata de exponer los caminos que el encuentro con el tema–objeto–problema–cuestión provoca en (nos)otros.
Anelice Ribetto

Neste trabalho trago como proposta de diálogo algumas questões com as quais venho me relacionando há algum tempo. Elas são fruto de alguns momentos de conversas entre parceiros de pesquisa e leitura de autores do campo. Têm a ver com a virada que estamos vivendo no ensino superior no Brasil há alguns anos, em que pessoas negras tem tido oportunidade de ingressar nas universidades públicas e seguir carreira acadêmica em nível de pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. E, ao propor seus problemas de pesquisa, trazem questões relacionadas às pautas do movimento negro, em favor das lutas da população negra em nosso país. Estamos

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFF (Bolsista CAPES). Contato: leidianesamacambira@gmail.com

face a face com um momento acadêmico em que os objetos de pesquisa tornam-se pesquisadores, os quais trazem como problemas principais de suas pesquisas questões relacionadas às desigualdades produzidas nas relações étnico-raciais, ou seja, trazem para a discussão coletiva os privilégios da população branca.

Também me insiro neste rol de pessoas: mulher, pobre, de ancestralidade negra e nordestina. Atualmente curso doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na UFF, sob orientação do Prof^o Dr^o Valter Filé na linha de pesquisa Estudos do Cotidiano e Educação Popular. Como projeto de tese, busco conhecer, através de histórias de vida de mulheres negras, os seus processos formativos e os caminhos forjados-percorridos para ascensão social e acadêmica. A fim de, nestas histórias, compreender como se dá a formação e como esta contribui para uma educação das relações étnico-raciais.

Estas, portanto são as duas questões que pretendo dedicar atenção neste texto: a população negra sair do único lugar que lhe era reservado na academia – objeto de pesquisa – para se tornarem sujeitos pesquisadores. E, na ocupação destes novos lugares sociais, proporem como temas de pesquisa as demandas relacionadas às suas experiências enquanto negras e negros em nosso país.

A presente pesquisa está vinculada ao “LEAM – Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídias: relações étnico-raciais na cultura digital”. Um laboratório de pesquisa onde estudamos, diferimos e conversamos sobre as desigualdades construídas, sócio-historicamente, a partir das relações étnico-raciais no Brasil e suas repercussões na educação e na cultura digital. Falamos, portanto, desde a educação, desde as relações que se tecem no cotidiano vivo e político habitado e produzido pelos seus sujeitos.

É nesse contexto, mais especificamente o contexto da formação de professores que redobro a minha atenção. Neste lugar de tensões que procuro conhecer como são problematizadas as questões surgidas nas relações étnico-raciais. Nesta grande rede tecida entre inúmeros sujeitos da educação que compõe o LEAM que me conecta e produz o nó.

O pessoal é político

Um caminho, portanto que encontrei para pensar este acontecimento foi narrar o meu próprio movimento na academia e minha aproximação ao problema de pesquisa. Faço na escrita do projeto de tese uma narrativa de formação em que conto minha trajetória de vida e neste narrar percebo que minha formação – e considero aqui não somente a formação escolar, mas também todas as relações que compomos na vida – ou seja, todas as instituições da qual faço parte, as quais contribuíram/contribuem para o que venho sendo hoje. A família, a religião, a escola, as amizades, as mídias, etc. São instituições com as quais venho me relacionando e, no contato com elas me transformando, formando...

Nesta formação percebi minha negritude muito tardiamente, já na fase adulta. Percebi também que o incansável desejo de alisar o cabelo, ter o nariz fino etc., eram na verdade tentativas de embranquecer para ser mais parecida com aquilo que considerava ser o padrão de beleza que via nas protagonistas de novelas e filmes e nas imagens espalhadas pela cidade ou também nas imagens que via nas igrejas sobre os seres angelicais. Conto também que faço parte de uma família, também negra, mas que não se reconhece como tal. Justificam suas peles pretas ao fato de trabalharem muito tempo sob o sol.

Outra experiência que narro é o fato de a minha avó ser Pernambucana, descobri isso somente há poucos meses ao ler seu atestado de óbito. Ou seja, enquanto ela estava viva somente dizia que havia vindo do norte, nunca mencionou seu estado. Aliás, mencionava pouco sobre sua história no Estado de origem e muito menos contava sua experiência de migração para o Rio de Janeiro.

Componho então uma narrativa de formação, e, ao compartilhá-la com outras colegas de pesquisa do próprio laboratório e com outras mulheres negras com as quais tenho contato, percebo que elas têm histórias muito parecidas com a minha. Ou seja, aquilo que considerava ser somente uma história pessoal, de âmbito privado, tinha pontos de conexões com outras histórias. Eram, então, questões sociais, questões coletivas.

Deste modo pergunto-me, que possibilidades, ético políticas, podemos criar ao trazer histórias pessoais para o meio coletivo? O íntimo aqui firma-se pela sua



potencialidade política. “La politización del espacio privado, de lo íntimo, de La individualidad” (DORLIN, 2009. P. 14). Isso que aprendemos e acreditamos ser da ordem da intimidade, da pequenez da vida, do cotidiano como algo menor, individual e sem importância, está atravessado por relações de poder, por lutas, por conquistas e negações de direitos. Trazer à tona o que fora sepultado na ordem da naturalidade e da moralidade... Trazer para o contexto coletivo estas experiências, e trazê-las para este espaço privilegiado de publicidade que é a academia nos dará oportunidade de perceber-se em outras falas, de ver-se em outras histórias.

Por estas questões aposto como objetivo de pesquisa, ouvir histórias de vida de mulheres negras que ascenderam academicamente e que hoje ocupam espaços de militância no movimento negro, na educação e nos espaços políticos. Entretanto, quando trago estas histórias para uma pesquisa acadêmica, trato de uma dimensão que transcende o pessoal. Trata-se de *un trabajo de historización de una relación de poder y, por El otro, a un trabajo de concientización de este último. (...) trabajo de cuestionamiento de lo que hasta entonces se mantenía por lo común fuera político.* (DORLIN, 2009. P.13) Deste modo, as histórias de vida podem nos oferecer elementos para pensar a formação. Em palavras mais encarnadas, as histórias de vida de mulheres negras podem nos oferecer pistas para pensar a formação de um grupo de pessoas que outrora não fora contemplado como público da educação.

Historicizar o íntimo tem a ver com a busca de diálogo com outras pessoas que talvez passaram/passam por experiências parecidas, mas que continuam acreditando ser algo pessoal, individual. Trazer as histórias para o coletivo tem a ver com lançar foco para experiências vividas socialmente. Temos como exemplo deste movimento, a questão da violência doméstica contra a mulher. Até pouco tempo, por exemplo, fazia parte do senso comum o entendimento de que em brigas conjugais não se podia intrometer. Há até um ditado popular que diz: “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. E, por conta desta compreensão, muitas mulheres são vítimas de violência física, psicológica e emocional dentro de suas casas e têm vergonha de trazer à tona. Isto se filia à necessidade desse movimento, de começar a politizar (coletivizar) aquilo que supostamente vem sendo considerado como experiências de cunho pessoal.

Portanto, ao ouvir estas histórias e desejar contá-las deparo-me com outra questão: como narrá-las em um texto acadêmico? Como trazer essas narrativas para a dimensão acadêmica sem matar seus falantes? A língua na qual transitamos nossas pesquisas é suficiente para dar a ver e falar tudo o que tais narrativas poderão oferecer?

No fragmento abaixo trago interlocutores como Glória Anzaldúa e Paulo Freire que apostam na posse da palavra encarnada e cheia de sentidos como um gesto de luta contra as desigualdades. E, trago contribuições de Nilma Lino Gomes para pensar o Movimento Negro como um agente social e político na luta pela emancipação da população negra no Brasil, principalmente suas intervenções na educação.

O desafio de dizer a sua própria palavra

O homem branco diz: Talvez se raspem o moreno de suas faces. Talvez se branquearem seus ossos. Parem de falar em línguas, parem de escrever com a mão esquerda. Não cultivem suas peles coloridas, nem suas línguas de fogo se quiserem prosperar em um mundo destro.
Glória Anzaldúa

Gloria Evangelina Anzaldúa (2000), potente interlocutora com a qual tenho me encontrado nas lidas da pesquisa. Mulher de cor e lésbica, como assim se autodeclarava. Americana, de origem Mexicana. Em uma carta que escreve para mulheres de cor e escritoras do terceiro mundo, conta sua experiência de escrita, e, as tensões de ser mulher e estar, ainda que em minoria, dentro dos espaços formais de produção de conhecimento. Ressalta ainda a necessidade de outras mulheres ocuparem estes espaços. Fazendo da escrita acadêmica, um meio de coletivizar as demandas de seu grupo social.

Sua carta muito me faz lembrar o trecho da poesia de Adriene Rich citado por Bell Hooks em um de seus livros, em que diz “esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (2013. P.223). Há aí uma dimensão impressionante sobre as tensões que também sofremos em nosso país. A nossa língua é a língua do opressor. A presença dela nos faz lembrar a história de dominação, de colonização. Por meio dela, também aprendemos o legado da colonização, a autodesvalia (FREIRE, 1970) que nos faz acreditar que somos inferiores e submissos ao colonizador.

Em nosso país, homens e mulheres indígenas e negros foram forçados a esquecer de sua cultura, suas crenças e sua língua para então aprender a cultura, crença e língua do colonizador. Ainda no continente africano, no Benin, as pessoas capturadas para serem transportadas nos navios negreiros tinham de dar voltas em uma árvore sagrada. Os traficantes acreditavam que as voltas às fariam esquecer-se de suas vidas, chegando ao país de origem, totalmente “zeradas”, sem memória, já que os corpos já não tinham nada, visto que chegavam *seminus*. Estas memórias de nosso passado ilustram como fomos educados para esquecer a nossa palavra.

A educação [portanto] não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. (GOMES, 2017. P.25)

Assim como a educação não é estática, mas sim um campo de tensões e lutas constantes, a população negra também não se rendeu às tentativas de seu apagamento. Criou formas de resistência para seguir vivendo em um país que não seu de origem, mas através da arte, da música, da religião pode estabelecer circuitos comunicativos (GILROY, 2001) para manter e atualizar sua cultura. Ela se articulou no passado, como vimos em experiências de comunidades quilombolas, por exemplo. E, hoje também podemos ver esta articulação plural e intensa no Movimento Negro.

Entendo o Movimento Negro como

as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017. P.23)

Ou seja, há uma dimensão coletiva, plural e múltipla na composição deste agente social. Podemos então pensá-lo a partir do que Paulo Freire nos oferece enquanto proposta de uma Pedagogia do Oprimido em nossa educação. Digamos que, de um modo geral e levando em consideração as inúmeras formas de manifestação do movimento negro, sua principal luta na educação é o enfrentamento do ensino de uma palavra vazia de sentidos, ou seja, esvaziada da cultura e filosofia de nossa ancestralidade africana. Suas intervenções tem nos proporcionado, ainda que não suficientemente bastante, a possibilidade de uma palavra cheia da história e

cultura de um povo que fora apagado do protagonismo nas histórias de construção de nossa sociedade. Cujas imagens estiveram sempre relacionadas à derrota, dominação e escravidão.

Podemos perceber inúmeras mudanças na educação, provocadas pelas intervenções dos movimentos sociais. Nilma Lino Gomes em sua pesquisa sobre a sua importância nas mudanças educacionais aponta para inúmeras leis e políticas públicas a partir do ano 2000 que foram propostas por ações diretas ou indiretas do Movimento negro. Dentre elas, ressaltamos algumas que consideramos importantes para o campo em questão:

Neste contexto temos a Lei 10.639 de 2003 que trata da obrigatoriedade de inserir no currículo da educação básica a História e Cultura Afro-brasileira; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2009; a Lei 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB 16/12), etc. Há ainda, nos meios *não formais* de educação como as mídias a crescente presença de ativistas negros e negras. Páginas de *Facebook*, *Youtubers*, *Websites*, *Blogs* que disputam lugares de luta na cultura digital.

No meio acadêmico, temos a instituição da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros), fundada em 2000. Uma associação que reúne homens e mulheres negras e também pessoas não negras, mas que pesquisam as relações étnico-raciais. Esta associação é responsável, dentre outras coisas, pela realização do COPENE Regional (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros) que acontece durante todo o ano em cada região brasileira; o COPENE Nacional que acontece anualmente envolvendo pesquisadores de todo o país e também o COPENINHO, um evento itinerante que desenvolve trabalhos com as crianças durante os COPENEs.

Nestas inúmeras mudanças propostas, percebo Movimento Negro como um agente social e político de afirmação de uma pedagogia do oprimido. Não a pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia desde o oprimido, na qual se propõe a repensar a educação e suas epistemologias.

O movimento negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais,

esse movimento ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um traço emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2017. P.21)

Em diálogo com Paulo Freire (1970), a luta do Movimento Negro também gira em torno da posse da palavra. Não apenas a palavra enquanto tecnologia escriturística, mas a palavra que faz sentido para a sua vida. A palavra-mundo, com a qual o sujeito se estabelece na relação com o outro. Ou seja, não há como ressignificar e politizar a raça, se a nossa formação ainda nos oferecer uma imagem da população negra com estigma de inferioridade.

Nossa luta por conquista de direitos e ocupação de outros espaços ainda não acabou. Faz-se necessário, portanto problematizar os processos de formação acadêmica, de modo que aprendamos não somente a ler e escrever enquanto uma tecnologia de codificação e decodificação da palavra. Mas que também, aprendamos a fazer a leitura crítica do mundo que nos cerca, que possamos nos inserir nele enquanto sujeitos autores das próprias ações éticas, políticas e estéticas... Seguir sendo no mundo, inscrevendo-se nele, transformando e transformando-se nele.

O contrário disso é a educação bancária, que destitui a palavra do sujeito para então poder apreender uma nova palavra esvaziada de seu contexto social, ético e político. Paulo Freire (1970) problematiza esta formação, apenas como codificação e decodificação de uma tecnologia que é a escrita. E, que deixa de lado a dimensão autoral, social e política que esta formação poderia propor, da posse da palavra.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (...). A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (op. Cit. P.33)

Aprendemos a escrever uma escrita que não é nossa, pois está esvaziada da possibilidade de autoria, de produção da própria palavra. O que pode a aquisição da leitura/escrita como apenas a apreensão de uma tecnologia de codificação e decodificação de palavras para a luta contra as desigualdades nas relações étnico-raciais se não a manutenção dos lugares de poder?

Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da "ordem" opressora, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos, como quase "coisas", não têm



finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (FREIRE, 1987. P.26)

Na simples apreensão de uma tecnologia de codificação e decodificação da palavra não alargamos os horizontes de possibilidades. A este tipo de educação há uma previsão de finalidade formativa prescrita pela ordem dominante. Há pouco tempo ouvindo algumas narrativas de formação de alunas do curso de Pedagogia do IM/UFRRRJ (Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), quando perguntadas pelo papel da escola para a educação nas relações étnico-raciais deparei-me a com a seguinte fala:

Acho que o papel da universidade tem que ser repensado. Ela só foi pensada para pessoas que não precisam trabalhar. Pessoas que têm o tempo todo para se dedicarem aos estudos... Ou seja, não foi pensada para o pobre. E, mesmo assim, eles estão ocupando esse espaço. Eu estou aqui para provar que conseguimos chegar. Talvez, se minha formação fosse diferente, não aconteceria o que está havendo agora: Eu tenho muita dificuldade para escrever, por que eu não fui preparada para vir para uma universidade. Eu aprendi a ler e escrever para conseguir realizar o mínimo necessário: para ser balconista, para ser doméstica, para saber pegar o ônibus... (MEMÓRIAS... 2016. 16'07'')

Apreendemos uma técnica para o mínimo necessário a fim de conseguirmos cumprir com as prescrições a nós impostas. Lutar pela possibilidade de poder dizer a sua própria palavra em dimensão autoral, de poder ler o mundo e as relações que travamos nele é um ato de rebeldia na busca pela liberdade. Somos sujeitos imersos no mundo, atravessados por questões existenciais, estéticas, éticas, políticas... Nosso contato com o ele se dá a partir destas experiências. Como então seguir na apreensão técnica de uma palavra isolada, sem que esta esteja atravessada por um olhar sensível ante as experiências sociais e políticas?

Algumas palavras escritas, contra a morte do falante: uma língua dentro da língua

Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.

Adriene Rich

Essa é a língua que temos para falar com o outro. Ou seja, é língua pela qual transitamos e nos constituímos. Com ela também temos acesso aos meios de comunicação formais de produção de conhecimento. Anzaldúa nos propõe a transitar

por estes espaços, a transitar por esta língua, ainda que do colonizador, fazendo uso dela para tornar públicas as nossas pautas. Entretanto, como, ainda dentro da língua do colonizador, produzir formas de resistências? Neste movimento, que implicações a dimensão coletiva provocaria?

Pensar a dimensão coletiva de nossas lutas nos remete a pensar a dimensão coletiva da produção de conhecimento. Em uma entrevista à revista *Educación, formación e investigación*, Anelice Ribetto, fala de sua experiência enquanto professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no campus da Faculdade de Formação de Professores. Um campus com características muito diferentes do campus sede. A FFP, como carinhosamente chama seus alunos e professores, é uma instituição pública de ensino superior que oferece cursos de licenciatura e Pedagogia em um município periferia do Rio de Janeiro chamado São Gonçalo. Aliás, é a única universidade pública presencial do município.

entre algunas de las cuestiones que estudiaban y defendían política, metodológica y epistemológicamente, eran: la afirmación de que el conocimiento se produce en redes, o sea, se produce en un “entre”, y que para contar ese “entre”, necesitábamos otros soportes de escritura. Nilda diría que había una necesidad de literaturalizar la ciencia. (RODRÍGUEZ; ORELLANA, 2018. P.130)

Na entrevista, ela conta sua experiência no “Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação”. Um grupo de mulheres estudantes, professoras e mães de pessoas com deficiência, no qual se encontram para discutir coletivamente questões relacionadas às desigualdades provocadas pela exclusão social e educacional de pessoas que não se enquadram nos padrões de normalidades estabelecidos socialmente. E, um dos problemas com as quais se deparam, e, acredito ser um problema não somente do campo da Educação Especial, mas sim um problema vivido por aqueles que se propõem a narrar experiências que fogem na norma acadêmica hegemônica; é, como narrar as nossas experiências? Em que língua dizer aquilo que vem nos passando na educação? (SKLIAR, 2010); (LARROSA, 2016)

Perguntarmo-nos pela língua é uma pista para desconfiança de que a linguagem na qual habitamos, na qual transitam os escritos acadêmicos não fora elaborada para as nossas bocas. E, muito menos para dizer palavras que intentamos pronunciar. “Talvez se raspar[mos] o moreno de [nossas] faces. Talvez se branquear[mos] [nossos] ossos. Par[armos] de falar em línguas, par[armos] de escrever com a mão esquerda. Não cultiv[armos] [nossas] peles coloridas, nem

[nossas] línguas de fogo. (ANZALDÚA, 2000. P. 230) Podemos, talvez, “prosperar em um mundo destro” (op. Cit. P. 230).

Ainda inspirada na entrevista feita por Anelice e nas palavras provocantes de Anzaldúa, a escrita não é apenas um modo tecnológico que escolhemos para codificar a nossa palavra. Ela é um espaço de tensões e disputas éticas e políticas em que habitamos e que também habitam os outros. Não há, portanto escrita distanciada, por conseguinte, pesquisa distanciada daquele que a produz.

Isto me faz pensar as inúmeras demandas investigativas propostas por acadêmicos e acadêmicas negras, as quais têm a ver com suas experiências de preconceitos e negações de direitos. Habitar este espaço é também lutar ética e politicamente pela posse da palavra, e nesta luta propor outros modos de dizer, de fazer pesquisa. “Una escritura que se produce dentro de la propia escritura y que la problematiza, no la tematiza explicándola, la problematiza, ampliando los sentidos de las palabras que operan como conceptos.” (RODRÍGUEZ; ORELLANA. 2018. P. 130).

Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com as narrativas, com o contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar a educação como uma arte de entamar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral de nossas vidas. (FILÉ, 2010. P.123)

Ouvir e contar histórias. Ouvir e narrar a palavra das gentes deste mundo. Filé, neste mesmo texto nos convida a conhecer parte da história de Exu, o orixá da comunicação. Conta a história que ele, para desvendar os mistérios da origem e governo do mundo e dos homens, foi ouvir as histórias do povo, tanto as histórias menos importantes, quanto as mais importantes. Feito isso, tendo ouvido um número incontável de história, teria então todo o conhecimento necessário sobre os mistérios do mundo.

Talvez, o que o orixá mensageiro procurava era o modo como as pessoas lidavam com a vida, com os outros e com a natureza. Talvez, esta seja a leitura de mundo (FREIRE) de cada um: o modo como nos relacionamos consigo mesmo, com o mundo e com os outros. Este movimento é um movimento autoral, de posse de uma palavra viva, orgânica. O modo como narramos, recontamos e reinventamos os acontecimentos que compõem a nossa vida. Vida esta que se entrelaça narrando, recontando e reinventando a vida coletiva.



A saga de Exu nos mostra como desperdiçamos conhecimentos enquanto estamos negligenciando a palavra dos sujeitos. Digo isso devido à experiência de narrar histórias de vida. São histórias que estão em uma outra língua, diferente da língua acadêmica. Não obedecem à linearidade, ao crescimento progressivo de acontecimentos e muito menos às lógicas escriturísticas desta norma hegemônica acadêmica. Contam uma história hoje, amanhã pode ser totalmente diferente. Hoje tem um toque de comédia, amanhã de tragédia ou romance. Estas narrativas provocam fissuras nos enrijecidos fundamentos de verdade, trazendo a possibilidade da produção de ficções. No sentido de que toda narrativa é temporal, pessoal e local, por isso o caráter ficcional.

Estas histórias, incontáveis nas suas versões, nos levam a perceber a vida, e por conseguinte, a formação como um ensaio que não almeja tanto o seu espetáculo, mas que preza pelas dores e delícias de poder experimentar modos de fazer-viver, rascunhar as relações com o mundo e com os outros.

Ensaio seria uma artimanha de Exu: de aprender com a experiência das diferentes encruzilhadas, dos múltiplos cruzamentos, dos tantos riscos, dos inúmeros perigos, dos prazeres e da dor; de misturar, inclusive o que se repele entre si. (FILÉ, 2010. P.128)

Talvez os modos possíveis de contar as histórias de vida dos sujeitos que compõem este mundo que chamamos de educação seja a produção de uma linguagem outra. Uma linguagem de dentro da língua oficial, que crie possibilidade de dizer de outros modos para poder provocar outros efeitos. Falamos em uma língua que originalmente não é nossa, ela faz parte de uma história de dominação, ela nos lembra a marca do opressor. Contudo, como diz Adriene Rich, precisamos dela para falarmos uns com os outros. Mas, podemos, nela, fazer ploriferar outras possibilidades. Nos inspirarmos nas artimanhas de Exu para experimentar outras formas de dizer, de misturar até o que se repele entre si. Viver a tensão entre liberdade e autoridade. Não no sentido de escolher um lado ou um caminho, mas de poder transitar entre eles.



Palavras que encerram este ensaio, mas que não quitam a possibilidade de outros diálogos

Essas autoras e autores têm me ajudado a perceber e a problematizar as tensões entre a educação, a formação e a escrita acadêmica na educação para as relações étnico-raciais. E a necessidade de pensar os modos pré-existentes de produzir ciência que não dão a ver as vicissitudes destas demandas. A palavra, como lugar de habitação de si e do outro, como lugar de tensão e disputa não pode ser reduzida apenas a sua versão verbal-escrita. Ou seja,

não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de escrita orgânica. (...) O significado e o valor da minha escrita é medido pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada. (ANZALDÚA, 2000. P.234)

Este trecho traz vestígios de uma escrita que não está fora do sujeito. No diálogo com esta carta e também com os outros autores e autoras aqui citados, sinto-me convocada enquanto mulher de cor, escritora e acadêmica, a fazer de minha estada neste espaço uma ação ético-política. Ou seja, meu compromisso investigativo tem a ver com aquilo que me atravessa, e não somente a mim, mas que também atravessa um grupo social na qual estou inserida. A minha palavra, no lócus acadêmico, está filiada às demandas sociais de mulheres negras e não brancas.

Bibliografia

ANZALDÚA, Gloria Evangelina. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.229-236, jan. 2000. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 30 maio 2018.

DORLIN, Elsa. **Séxo, género y sexualidades**: Introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

FILÉ, Valter. Tentativas e Tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: Dp Et Alii, 2010. p. 123-134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro – Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: UCAM-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.



GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2013. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

MEMÓRIAS de Formação. Direção de Valter Filé. Nova Iguaçu: Leam, 2016. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b_xEE3CDsD0>. Acesso em: 05 mar. 2018.

RODRÍGUEZ, Claudia; ORELLANA, Mauro. ¿En qué lengua vamos a contar los que nos pasa en educación? Escritura, docencia y alteridad. Entrevista a la dra. Anelice Ribetto. **Revista Educación, Formación e Investigación**, Córdoba, Argentina, v. 4, n. 6, p.129-135, jul. 2018. Semestral. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/11361/45454575758588>>. Acesso em: 08 set 2018.



OS SABERES E FAZERES DE UM GRUPO PERCUSSIVO, SUA INTERAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA E O COMBATE ÀS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS

Luiz Claudio da Silva¹

Resumo: Neste trabalho, minha intenção é investigar os saberes e fazeres de estudantes em situação de vulnerabilidade social que compõem um grupo percussivo e atuam num colégio público estadual do Rio de Janeiro, no município de Duque de Caxias, Brasil. Esse grupo foi constituído para oferecer oportunidades a jovens que têm no seu entorno vários atrativos onde eles/elas estariam susceptíveis a sofrer danos. Na expectativa da interação, grupo percussivo e atividades escolares, buscarei valorizar a oportunidade de identificar conhecimentos etnomatemáticos. Por conhecimentos etnomatemáticos estou considerando aqueles que desenvolvam nos indivíduos o que D’Ambrosio (2005) chama de “capacidade de explicar, comparar, classificar e ordenar, medir, quantificar e inferir”. Ampliando assim, como afirma D’Ambrosio (ibidem), a concepção de matemática às atividades humanas, expropriadas e formalizadas pela matemática acadêmica, mas utilizadas na vida dos diversos grupos culturais. Logo, será significativa, a pesquisa de como este grupo cultural entende, articula e usa os conceitos e práticas que nós descrevemos como matemáticas, tendo ou não, o grupo cultural, um conceito de matemática. Dada as características do grupo social a ser investigado, faço a opção pela pesquisa etnográfica, com forte característica da incorporação de estudos históricos. A descrição cultural e comportamental do grupo percussivo, suas ações no espaço escolar e os estudantes envolvidos serão os focos a serem estudados. Mas haverá espaço para trabalharmos com documentações envolvendo ensaios e apresentações musicais em áudio e vídeo, além da documentação fotográfica. A questão central da investigação é: quais são/foram as contribuições dos saberes e fazeres (etnomatemáticos) dos jovens participantes do grupo percussivo na/para sua trajetória escolar e para a superação das desigualdades étnico-raciais?

Palavras-chave: Etnomatemática. Cultura. Conhecimento.

Introdução

¹ Doutorando em Educação –PPGE-UFF; lc_silva@id.uff.br; silva.lc13@gmail.com

O grupo a ser investigado é formado por jovens estudantes que, na estrutura escolar brasileira, estão incluídos entre aqueles com distorção idade regular e série. Eles fazem parte de uma comunidade da periferia, estão matriculados na escola e, nas várias formações do grupo nas últimas duas décadas, podem participar de outras atividades extras oferecidas pelo programa de ampliação do tempo de permanência na escola onde estão matriculados.

De posse das principais informações de alguns dos componentes e ex-componentes do grupo, penso ser capaz de identificar se eles/elas se superaram nas atividades de sala de aula, em particular na matemática, e na participação do grupo percussivo. Se esse fato aconteceu, como ocorreu? Será que a participação no grupo percussivo auxiliou os estudantes/participantes na ampliação dos conhecimentos escolares e na superação das desigualdades étnico-raciais dentro e/ou fora do espaço escolar? Quais podem ser essas evidências de ampliação dos conhecimentos escolares e da superação das desigualdades étnico-raciais?

Soube da existência do grupo após atuar como docente de uma instituição superior de ensino por duas décadas, no município de Duque de Caxias. Fui convidado para orientar um trabalho de conclusão de curso de Teixeira (2015). Com esse trabalho, considero que se estabeleceu o início da preocupação com o aprofundamento do estudo investigativo desse grupo de percussão.

No momento que esta investigação torna-se uma possibilidade de aprofundamento de estudos, concebo a expectativa da existência ou não da interação, grupo percussivo e atividades escolares. Nesta expectativa buscarei valorizar a oportunidade de identificar os conhecimentos etnomatemáticos presentes nas ações do grupo percussivo. Por conhecimentos etnomatemáticos estou considerando aqueles que desenvolvam nos indivíduos o que D'Ambrosio (2005) chama de "capacidade de explicar, comparar, classificar e ordenar, medir, quantificar e inferir". Ampliando assim, como afirma D'Ambrosio (2005), a concepção de matemática às atividades humanas, expropriadas e formalizadas pela Matemática acadêmica, mas utilizadas pelos diversos grupos culturais. Logo, será significativo, a pesquisa do modo como este grupo entende, articula e usa os conceitos e práticas que nós descrevemos como matemáticas, tendo ou não utilizado de conhecimentos matemáticos "escolares".

Para efeito de esclarecimentos, D'Ambrosio (2005) chama de Programa Etnomatemática a abordagem a distintas formas de conhecer. É esclarecido pelo autor que “etnomatemática não é apenas o estudo de matemáticas de diversas etnias”. Ele escreve ainda que “há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos)” (ibidem, p.70).

A questão central da investigação é: quais são/foram as contribuições dos saberes e fazeres (etnomatemáticos) dos jovens participantes do grupo percussivo na/para sua trajetória escolar e para a superação das desigualdades étnico-raciais?

Justificativa

Na década de 80, no Rio de Janeiro, desenvolveu-se uma proposta pedagógica nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), onde a proximidade entre educação e cultura, proporcionou a fundamentação do que se chamou de Animação Cultural. Relembro este episódio pois a atividade musical na escola era uma das modalidades da Animação Cultural.

Embora a escola a ser analisada não seja um CIEP, no colégio estadual onde se formou o grupo de percussão denominado Banda Guadalaxé (assim batizada por eles), existe a vinculação com a proposta da Animação Cultural. A ideia da Animação Cultural foi implantada em alguns espaços escolares, diferente da proposta original do CIEP, por gestores educacionais, após a implantação de outra política de governo.

A mais recente vinculação do grupo musical com uma proposta de acolhimento de estudantes, visando a extensão do tempo de permanência do estudante na escola, foi materializada via Programa Mais Educação² (Brasil, 2007), política estimulada pelo Ministério da Educação.

² O Programa Mais Educação, criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> - acessado em: 07/12/2017)

A trajetória dos estudantes e do colégio também fizeram parte do filme “Pro dia nascer feliz” (2006), de João Jardim. Outra situação de reconhecimento do grupo musical foi obter uma premiação pela UNESCO, em 2000, em função dos trabalhos desenvolvidos, e parte do grupo musical teve a oportunidade de uma viagem de desenvolvimento cultural à França.

O grupo também já foi objeto de registro pelo Laboratório da Imagem Documental em Educação – LIDE, da Universidade Federal Fluminense (UFF) na Oficina de edição de vídeo documentário em 2011.³

A trajetória descrita anteriormente nos motiva à investigação desse grupo musical e do seu projeto, as contribuições dos seus saberes e fazeres para a educação e a etnomatemática, vinculadas à possibilidade da diminuição das desigualdades étnico-raciais, sociais e culturais na localidade.

Nos contatos preliminares com membros do grupo percussivo, em particular o Adílio Dias Teixeira e o Rodrigo Binarts, os seus potenciais criativos e suas trajetórias de luta apontam para um horizonte de superação. O primeiro que foi citado anteriormente estudou na escola estadual onde atua a banda, foi um dos componentes, numa época em que a carência de professores os colocava distantes de uma possibilidade de prosseguirem nos estudos. As precárias condições sociais, culturais e econômicas, acrescido ao desmonte da escola pública, muito provavelmente afetaram os estudantes daquele momento. O engajamento da escola para a superação das dificuldades era limitado. Em Freire (1997) ele já nos alertava sobre esta situação e o compromisso político que a escola tem com os estudantes que chegam com estas perdas.

O outro ator social citado é o que orienta e rege o grupo. O Binarts, que é o nome artístico, apresenta muita sensibilidade e dedicação, além de uma característica fundamental que é gostar de ensinar. Ensaia com afinco o grupo, está sempre aberto para uma boa conversa elucidativa que geram trocas. Recebe os estudantes no grupo respeitando o que eles são e trazem como cidadãos.

³ O material encontra-se no Acervo Observatório Jovem – UFF e foi publicado no Youtube em 11 de agosto de 2011, onde basta citar o nome da banda para obtenção dos vídeos.

As exigências para a composição de membros do grupo percussivo já indicam um perfil dos escolhidos cujas condições econômicas, educacionais, sociais e culturais foram comprometidas para pior. Este relato tem vinculação com o que Freire (1997) nos escreveu dizendo que ensinar exige bom senso.

Neste sentido, reafirmo o que Freire (1997, p.71) nos alerta: “O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” Esta é uma preocupação que teremos: identificar os saberes e fazeres dos membros do grupo percussivo.

Como possibilidade de pesquisa, pensamos que a dimensão integradora da música poderá viabilizar alternativas colaborativas com outras disciplinas escolares, indicando assim, algumas medidas pedagógicas. Buscaremos com isto, evidenciar, dentre outras possibilidades, os primeiros sinais de casamento entre a matemática e a música que Abdounur (2006) expressa como uma das mais belas descobertas da época (século VI a. C.) que foi a consolidação do quarto ramo da matemática: a música.

Alguns instrumentos percussivos serão prioritários na investigação, pois fazem parte da rotina de ensaios do grupo. O tipo de instrumento percussivo usado pelo grupo é daqueles que para emitir som, precise ser golpeado, seja com as mãos ou com um utensílio chamado baqueta, que dependendo do instrumento, pode ser de madeira ou polietileno. No entanto, a experiência básica na emissão do som ritmado poderá surgir de uma mesa escolar, com o auxílio de um dos nossos sentidos: o tato.

O uso de partes do corpo humano também serão alvos de observações e registros. Dentro deste contexto, a sincronia entre batidas e movimento corporal serão os primeiros passos que antecederão o uso dos diferentes modelos de instrumentos como: surdo de marcação, surdo de corte, caixa, timbal e repique.

É na utilização do simples que o grupo instrumental se aprimorará e perceberá a harmonia gerada pelos espaços e tempos na busca da boa sonoridade. Ao notarem a beleza do que poderão construir, serão desafiados a trabalharem com instrumentos percussivos específicos. Não estará descartada a montagem física dos materiais necessários, gerados de sucata e com efeitos similares aos padronizados.

Temos exemplos de músicas dos povos indígenas, dos povos negros africanos, a música das comunidades de origem europeia, egípcia, etc. A investigação



proposta tem ênfase na música Afro-brasileira. Em particular, na ramificação que o grupo Guadalaxé utiliza, isto é, o Samba-Reggae, ritmo cujo berço é a Bahia. O Samba-Reggae é um ritmo surgido da fusão do samba duro (variante do samba de roda) com o reggae e o funk. Essa opção de estilo tem vínculo com as raízes dos integrantes do grupo que, na sua quase totalidade, são negros. Também será importante estudar e entender o papel das mulheres nas atividades do grupo.

No Brasil, como foi descrito por Fucci-Amato (2016), somente a partir do ano de 2012 se deu a implantação plena da Lei Federal n. 11.769, de 28 de agosto de 2008, que trata da volta formal da educação musical para a educação básica na escola regular brasileira. A autora descreve que, ainda que de forma rarefeita e descontínua, a música aparece como conteúdo residual do currículo, desde os anos 70.

Diante da possibilidade de expansão e interação com o trabalho pedagógico da escola, concordo e reproduzo a escrita de Fucci-Amato (2016, p.7) quando afirma que “...várias surpresas nos são possíveis quando olhamos com interesse e seriedade para um assunto cotidianamente superficializado como o ensino da música”. A atuação do grupo musical não existe por exigência legal, como descrito nos parágrafos anteriores, mas por uma motivação de resgate social. O trabalho parece ter comprometimento, vontade política e deve ter gerado surpresas positivas. É a oportunidade apresentada pelo grupo Guadalaxé, há pelo menos duas décadas, aos diferentes estudantes envolvidos no projeto que nos conduzirá na investigação da influência da escola e deste grupo musical na possível diminuição das desigualdades étnico-raciais, sociais e culturais na localidade. Estamos considerando as desigualdades como circunstanciais. Nesse sentido, será fundamental identificar evidências daqueles que conquistaram desenvolvimento cultural, social e intelectual a partir das experiências vividas no território escolar, com passagem pelo grupo percussivo.

Assim como afirma Barros (2016, p.12) “Avalia-se a desigualdade no âmbito de determinados critérios ou de certos espaços de critérios: rendas, riquezas, liberdades, acesso a serviços ou a bens primários, capacidades”. Portanto, estaremos considerando estes aspectos na avaliação e identificação dos casos de superação das desigualdades pelos estudantes investigados, mas também os tipos de

necessidades humanas encontradas na formulação de D'Ambrosio, a sobrevivência (rendas, riquezas, acesso a serviços e bens primários) e a transcendência (liberdades e capacidades).

Os casos que evidenciarem a modificação do estado de perda de direitos através da ação social, conforme descreve Barros (2016, p.14), “[...] está sujeita ela mesma à circunstancialidade histórica, sendo em última instância reversível”. Nesse caso, havendo evidências de conquistas sociais/culturais e cognitivas, tenho possibilidade de analisar como e de que forma a situação ocorreu.

É fundamental um tratamento mais sistematizado das condições proporcionadas aos/pelos participantes do projeto de música percussiva na escola, o registro identificado e sistematizado dos possíveis ganhos sociais/culturais e cognitivos obtidos nos últimos vinte anos.

Diante do exposto, pretendo investigar as possibilidades que um grupo percussivo, vinculado ao projeto político pedagógico da escola, pode proporcionar, tal como: gerar transformações sociais/culturais e cognitivas nos indivíduos envolvidos ao longo de suas trajetórias de vidas, assim como, influenciarem na diminuição das desigualdades étnico-raciais.

A relevância dessa investigação evidencia-se na medida em que este grupo colabora com a inclusão social de jovens do município de Duque de Caxias, gera oportunidades para que o vínculo dos estudantes com a escola se efetive e abre possibilidades do desenvolvimento social/cultural e/ou cognitivo de seus integrantes.

Objetivos

Geral:

Investigar as contribuições dos saberes e fazeres (etnomatemáticos) dos jovens participantes do grupo percussivo na sua trajetória escolar e como acontece a diminuição das desigualdades étnico-raciais.

Específicos:

- 1) Identificar alternativas que possam auxiliar na ampliação de experiências culturais na escola e acontecimentos que apontem para a diminuição das desigualdades étnico-raciais;

- 2) Registrar, a partir das atividades percussivas, possibilidades e propostas etnomatemáticas, de valorização de diversos saberes e fazeres;
- 3) Identificar e valorizar outras formas de pensamentos/conhecimentos, não apenas aqueles relacionados com aspectos puramente matemáticos formais, que permitam ampliar o trabalho escolar do ponto de vista cognitivo, teórico, histórico, social e pedagógico.

Revisão de literatura – esboço do referencial de análise

Como a investigação trabalhará a relação matemática e música, reafirmo a contribuição inicial de Abdounur (2006). O autor nos enviará “a um passeio numérico através dos sons” e suas implicações educacionais. Continuando no reforço da ajuda musical, Fucci-Amato (2016) nos proporciona um resgate histórico da educação musical na escola brasileira e analisa os horizontes deste contexto.

O tratamento etnomatemático e a questão de uma educação matemática crítica terão como suporte D’Ambrosio (2005) e Skovsmose (2001).

No plano da contribuição para a análise da prática educativa com autonomia, Freire (1997) é uma das referências. Como haverá o tratamento necessário envolvendo igualdade, desigualdade e diferença, o conhecimento conceitual e a trajetória histórica de cada uma das três ideias serão proporcionados pelo pensamento de Barros (2016). O autor aborda que as pessoas podem e devem ser diferentes. No entanto, não precisam ser consideradas socialmente desiguais.

As leituras de Firestone e Dawson (1981), Fiorentini e Lorenzato (2006), Lüdke e André (1986) e Mattos (2011), reforçaram os esclarecimentos sobre a abordagem etnográfica na investigação científica.

Por último, mas não finalizando, as contribuições sobre a interpretação das culturas e as contribuições metodológicas da antropologia interpretativa foram baseadas em Geertz (1978) e Talamoni (2013).

Metodologia

Dada as características do grupo social a ser investigado, faço a opção pela pesquisa etnográfica, com forte característica da incorporação de estudos históricos. A descrição cultural e comportamental do grupo percussivo, suas ações no espaço escolar e os estudantes envolvidos serão os focos a serem estudados. Mas haverá

espaço para trabalharmos com documentações envolvendo ensaios e apresentações musicais em áudio e vídeo.

A etnografia compreende o estudo, pela observação direta e dentro de um certo período, das formas costumeiras de viver de um certo grupo particular de pessoas. Com a etnografia irei estudar os padrões mais perceptíveis e comportamentos da rotina periódica dos sujeitos do grupo investigado. No trato com o grupo percussivo, devo cuidar ainda de registrar os eventos menos chamativos, de fácil percepção ou não.

Entendo que não é uma tarefa fácil detalhar os termos mais próximos dos problemas e significados numa perspectiva das próprias pessoas. Diante desta dificuldade, terei muito cuidado para não agir com a mera intenção de descrever “protocolos” de falas.

Esta é uma abordagem qualitativa de pesquisa. No entanto, considerando os desafios, é fundamental resgatar o que nos alerta Mattos,

Na abordagem dialética temos interesse na totalidade do problema e não simplesmente no tratamento isolado de uma parte do mesmo. Entretanto, isto não significa que abandonemos a estatística como método de tratamento de dados; ao contrário a quantificação utilizada de maneira sensível será de grande valia para a análise etnográfica. (MATTOS, 2011, p. 62)

Na distribuição do tempo, aproximadamente um ano de trabalho de campo, irei observar, registrar e socializar os modos como o grupo percussivo, membros desse grupo ou ex-membros do mesmo, conduzem suas vidas com o objetivo de revelar e transformar o cotidiano nos quais eles existem.

A atenção estará voltada para que não se perca as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere no grupo investigado, bem como, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem, como nos afirma Lüdke e André (1986). As autoras reforçam que “[...] o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo” (Ibidem, p.14).

Segundo recomendações reforçadas por Lüdke e André (1986), das contribuições de Firestone e Dawson (1981), a investigação admitirá uma revisão e aprimoramento de modo que não prevaleça a inflexibilidade em relação ao problema investigado; o pesquisador deverá realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, possibilitando uma experiência direta com a situação em estudo; será

necessário um tempo de pelo menos um ano escolar de tal maneira que nos habilite entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo a ser estudado; o contraste com outras culturas nos permitirá entender melhor o sentido que o grupo atribui às suas experiências.

A abordagem etnográfica combina com vários métodos de coleta de dados. Como métodos básicos a serem utilizados destacam-se: a observação direta das atividades, entrevistas com integrantes e/ou ex-integrantes para obter suas explicações, interpretações sobre a importância e influência do grupo na rotina escolar e de vida de cada um. Na conjugação de fatores e aprofundamento, aproveitarei os levantamentos que registram a trajetória do grupo percussivo, as histórias de vida de alguns de seus componentes, a análise de documentos, registros fotográficos e outras mídias disponíveis.

No relatório etnográfico, imagino poder proporcionar uma descrição, em coparticipação com os envolvidos, de material produzido pelos informantes, tais como, canções, frases tiradas de entrevistas e outros materiais que possam vir a registrar a perspectiva dos participantes.

Por estar numa investigação que, como foi descrito anteriormente, terá abordagem qualitativa e, na construção de categorias, atuarei com a modalidade análise de discurso, penso ter como suporte o software NVivo. Essa ferramenta poderá me auxiliar no tratamento das informações que tenham características comuns.

Ainda, segundo recomendação e esclarecimentos obtidos em Fiorentini e Lorenzato (2006, p.108), "...para organizar melhor as observações, o pesquisador pode elaborar uma grade de registros, optando, assim, por uma observação chamada estruturada". Neste caso, o pesquisador possui intencionalidade na participação do grupo. As anotações são feitas na ausência do grupo e sempre fora dos acontecimentos. Deste modo, comentam os autores que há maior exigência de atenção, memória e método. Continuando, enfatizam que o pesquisador, após os acontecimentos, deve separar o descritivo (fatos) do analítico (opinião).

Entendo como necessário o aprimoramento da minha construção teórica a respeito do método criado por Clifford Geertz (1978) chamado de descrição densa. Seu objetivo é proporcionar a compreensão das estruturas significantes envolvidas



na ação social observada. Deste modo, serei capaz de identificar e registrar as estruturas significantes produzidas pelos indivíduos que fazem/fizeram parte da Banda Guadalaxé na interação com o mundo do qual participam/participaram. Assim sendo, como já foi descrito anteriormente, e considerando a descrição densa, o objetivo da presença do investigador no local investigado não terá como ponto principal o diagnóstico de uma cultura ou realidade.

Portanto, investigar a cultura e o entrelaçamento de significados criados pelo grupo percussivo, poderá proporcionar as evidências singulares dos atos pedagógicos possíveis a serem incorporados ao ambiente escolar investigado e contribuir com a diminuição das desigualdades étnico-raciais.

8- Bibliografia

- ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e música: pensamento analógico na construção de significados**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. (Coleção ensaios transversais)
- BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> - Acesso em: 07 dez. 2017.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FIRESTONE, W.A. e DAWSON, J.A. **To Ethnograph or not to ethnograph? Varieties of qualitative research in education. Research for Better Schools**. Philadelphia, Pen., 1981.
- FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., e CASTRO, P.A., org. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p.49-83
- FIORENTINI, Dario e LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores).
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001. - (Coleção perspectivas em educação matemática)
- TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **Possíveis contribuições metodológicas da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz às pesquisas em Ensino de Ciências**. In Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

TEIXEIRA, Adílio Dias. **A matemática dos tambores – uma abordagem sobre a etnomatemática que rege um grupo de música afro-brasileira.** 2015. 81f. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática- Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, RJ, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



NÓS SOMOS TERRA: RESISTÊNCIAS DE GRUPOS SUBALTERNOS AO AGRONEGÓCIO NA REGIÃO DO ARAGUAIA

Maria Dolores Campos Rebollar¹

Resumo: O tema proposto nesta pesquisa se insere no campo de estudos dos grupos sociais subalternos. Estuda os processos históricos que alavancam a autonomia dos grupos e sua capacidade de se constituírem como forças que disputem hegemonia, suas resistências e inovações nas atuais condições históricas de desenvolvimento capitalista e de crise ambiental e climática no meio rural brasileiro. Para tal, tomamos a Educação em sentido abrangente, como processo de conscientização, da passagem da consciência ingênua à consciência crítica, do senso comum à consciência filosófica. Perguntamo-nos: quais as resistências subalternas, frente ao agronegócio de assentados do PA Dom Pedro e, do povo indígena Xavante de Maraiwatsédé, na região do Araguaia (MT)? Há no seu quadro atual de reprodução e articulações, potencialidades de engajamento em um projeto maior, que supere o estágio econômico-corporativo e dispute hegemonia? Nesse sentido, nos interessamos em analisar o papel de “intelectual orgânico” que desempenham algumas organizações que trabalham com esses grupos subalternos, como a Articulação Xingu Araguaia (AXA) que, desde 2007, busca mobilizá-los para criar uma alternativa sustentável de manejo da terra, recuperação de áreas degradadas e de geração de renda a partir da floresta em pé e, atualmente, desenvolve na região uma campanha com o slogan “Nós Somos Terra”. O referencial teórico é o Materialismo histórico dialético, ou Filosofia da Práxis que não separa a teoria da prática, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, reconhecendo uma relação dialética entre eles. Apoiamo-nos em categorias gramscianas e levamos em conta o pensamento decolonial na América Latina com intelectuais como Anibal Quijano, e Enrique Dussel. Trabalhamos através da observação participante e entrevistas semiestruturadas. Palavra-chave: Subalternos; Hegemonia; Intelectual orgânico.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento examina as condições de subalternidade e superação da mesma, que se encontram no meio rural brasileiro. As questões agrárias desde o vício dos modelos de produção, conflitos fundiários e crise ambiental, nos tempos atuais, se tornaram pautas relevantes no campo das disputas hegemônicas. Por um lado, vemos a expansão do agronegócio e projetos desenvolvimentistas com inúmeras obras de infraestrutura na Amazônia Legal, associados à lógica exploratória do capitalismo. Por outro lado, surge com mais força uma demanda social para garantir a preservação ambiental, a produção de alimentos saudáveis e o respeito à diversidade ambiental e cultural do país que, adquire nos tempos atuais um impulso como nunca teve e, por isso, se torna um risco para as dinâmicas exploratórias do modelo neoliberal. Vemos como os dramas derivados dos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGE-UFF. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NUFIPE) da UFF. Membro do Instituto International Gramsci Society no Brasil (IGS). Email: lolacamposr@gmail.com



impactos da mudança climática inserem-se cada vez mais no cotidiano das pessoas e são pontos centrais de discussões, acordos, monitoramentos e denúncias altamente publicizados que, em parte, vão contrabalançando as ideias “benéficas” difundidas pelo setor ruralista, não obstante ser campeão no uso de agrotóxico e desmatamento. Na Amazônia a nova onda de expansão do agronegócio compromete biomas inteiros. Os ruralistas conseguiram uma ampla representação no Congresso Nacional e, para angariar o *consenso* das massas utilizam, entre outras estratégias, a grande mídia para campanhas publicitárias², tentando fortalecer uma identidade positiva do agronegócio que pretende a adesão da sociedade brasileira, apresentando-se como “unidade nacional” desde o universo rural, numa tentativa homogeneizante que nega a realidade cheia de lutas, contradições e diversidades. Entretanto, podemos também ler nesse tipo de ações a necessidade que a burguesia agrária brasileira tem de consolidar uma “hegemonia” que não está totalmente dada. Nas últimas décadas, os movimentos indígena e camponês, entre outros grupos da sociedade civil parecem ter ampliado suas articulações como forma de resistência e defesa de modelos produtivos e culturais que se contrapõem à lógica monocultural do agronegócio. Reconhecendo a sociedade em permanente tensão e disputa, organizada entre dominantes e dominados, no qual os dominantes tomam o poder e o mantêm, não só pela coerção, mas principalmente pela “obtenção da dominação cultural, isto é, sua capacidade de difundir por toda a sociedade suas filosofias, valores, gostos” (Buttigieg, 2003 ,p.45), um dos principais papéis da educação é ser um instrumento de luta pela emancipação humana, que passa por dois momentos (Saviani, 2012): a crítica à concepção dominante e a elevação do senso comum para superar a condição subalterna. Destarte, perguntamo-nos quais as chances de disputa hegemônica que esses grupos subalternos³ têm frente ao agronegócio?

Para Gramsci, os grupos subalternos ainda não se organizaram concretamente como classe, em vista de suas condições de dominados no contexto de uma hegemonia que lhes é exterior; mesmo como classes subalternas, ainda não possuem uma história ou um pensamento sistematizado e suas tentativas de unificar a sua atividade histórica será sempre provisória, enquanto não se constituírem em Estado. A força

²A mais recente campanha, amplamente divulgada pela Rede Globo: “O agro é pop, o agro é tech, o agro é tudo”, chegou a falar de um “novo cidadão brasileiro”, o “agro-cidadão”.

³No escopo da pesquisa refere-se a camponeses, indígenas e entidades de apoio dessas comunidades.



hegemônica das classes dominantes se consolida porque a sua unidade histórica se concretiza a partir da estrutura do Estado, por meio da qual se empenha em romper toda iniciativa dos grupos subalternos no sentido de sua unificação teórica (Q. 25, p. 2287). (SCHLESENER, 2016, p.138)

Gramsci afirma que para superar essa etapa e adquirir condições de disputar hegemonia é essencial a conquista do Estado e, para isso, a conquista de autonomia flexível e duradoura. Torna-se necessária a consciência do próprio valor que surge da reflexão sobre as condições históricas e sobre o modo de transformá-las. A autonomia a ser conquistada se encontra associada ao desenvolvimento da consciência crítica e autoconsciência que não se adquirem por meio de processos de teorização idealista, descolados da realidade concreta; pelo contrário, é práxis e se produz através das lutas e resistências. “La consciencia de ser parte de una determinada fuerza hegemónica (o sea, la consciencia política) es la primera fase de una ulterior y progresiva autoconsciencia, en la cual se unifican finalmente la teoría y la práctica,” (SACRISTAN, 1978, p.373) Gramsci entende que uma das principais funções dos *intelectuais orgânicos* é “diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2011, p.25). Assim sendo, perguntamos: existem no quadro atual de reprodução e articulação desses grupos subalternos potencialidades de engajamento em um projeto maior, de *vontade coletiva*⁴, que supere o isolamento, a pulverização das lutas, elevando sua condição de subalternidade e seu estágio econômico-corporativo frente ao agronegócio?

A REGIÃO DO ARAGUAIA: O VALE DOS ESQUECIDOS

A pesquisa se localiza na região Centro-Oeste do Brasil, no Estado do Mato Grosso, na região do Araguaia que é formada por 25 municípios. A região foi conhecida como Vale dos Esquecidos devido aos seus problemas socioeconômicos: conflitos fundiários e desigualdades regionais. Durante o século XX diversos fluxos migratórios compuseram um mosaico amplo de diversidades culturais. A região está dividida em três sub-regiões: o Alto, o Médio e o Baixo Araguaia. O Alto concentra os migrantes sulistas e apresenta os maiores índices de desenvolvimento e de produção

⁴Para Antônio Gramsci, que bebe das fontes de Marx e Hegel, a *vontade coletiva* não está ligada, apenas, a ações reativas ou espontâneas de resistência das massas, mas está ligada, principalmente, a um processo ativo e inventivo que buscando criar um novo Estado, necessita de uma nova consciência, direção e um horizonte orgânico.



agrícola da região; o Médio concentra os migrantes do Sudeste e Centro-Oeste e a produção da pecuária; o Baixo concentra os migrantes do nordeste e norte do país e os maiores índices de desigualdades e problemas relacionados a conflitos de terra. Nossos esforços se concentram na região do Baixo Araguaia, de migração fundamentalmente nordestina e nortista, escolhendo como referência o município de São Feliz do Araguaia (SFA), cuja origem remonta a 1941 quando chega a Família Severiano. Inicialmente, era ponto de travessia de boiadas chamado Gariroba. O nome de São Félix foi escolhido por acreditar que este santo os protegeria dos índios Xavante. Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, os indicadores socioeconômicos mostram que São Felix do Araguaia é dos municípios com maior percentual de pobres extremos e menor renda per capita do Baixo Araguaia. A escolha também se deve ao fato de que SFA foi, a partir da década de 1970, sede central da Prelazia da Igreja Católica, um núcleo da Teologia da Libertação, cujo bispo Pedro Casaldáliga protagonizou diversas ações de denúncia e combate ao latifúndio, chegando a promover vários processos de educação e organização popular com grupos camponeses e indígenas, em um território que na década de 1960, início de 1970, não tinha nenhuma presença relevante do Estado. Entretanto, o recorte geográfico tem apenas um caráter referencial e norteador, pois há que se estabelecer um diálogo com as atuais *territorializações* do Baixo Araguaia. “O território é uma categoria espessa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação –territorialização– enseja identidades –territorialidades” (Gonçalves, 2002, p.230)

O espaço geográfico e o território se colocam, assim, como conceitos chaves para a compreensão dos complexos processos que ora põem em crise o mundo moderno-colonial até porque são conceitos que historicamente estão ligados a esse mundo que os criou. Afinal, uma das questões centrais que se apresenta nos dias de hoje diz respeito, exatamente, às novas grafias na terra, aos novos limites territoriais e, como a definição de limites é a própria essência da política, é toda a questão dos protagonistas que está em jogo. (GONÇALVES, 2002 p229)

A questão do território, portanto, é tratada desde uma perspectiva relacional, a partir da ótica de Haesbaert (2006) para o qual “não mais se pode falar de território unitário, mas de ‘*multiterritorialidade*’, que pode ser construída por um grupo “integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço” (HAESBAERT, 2006, p.341). O território “enquanto mediação



espacial do poder” e, não apenas, desde uma dimensão simbólica, mas também econômica e política. Na atualidade, na região Araguaia encontramos diversas organizações que se constituíram desde 2007 como Articulação Xingu Araguaia (AXA)⁵, e que exercem uma ação direta com grupos de agricultores familiares em assentamentos, e povos indígenas. Formada por cinco entidades da sociedade civil de características diversas, estas organizações buscam mobilizar a sociedade regional para criar uma alternativa sustentável de manejo da terra, recuperação de áreas degradadas e de geração de renda a partir da floresta em pé. Todas estas organizações apoiam processos produtivos e comerciais, processos políticos (com representações em diversos espaços governamentais como conselhos municipais de meio ambiente) e processos formativos. A articulação promove, também, espaços de encontro entre diferentes grupos, tais como, pequenos agricultores, indígenas, pastorais. através de mostras socioambientais, feiras e capacitações. No momento atual, trabalham na construção da campanha “Nós Somos Terra”, em contraposição à Campanha do agronegócio “Eu sou Agro”. Interessa-nos compreender até que ponto a AXA se institui com a tarefa organizativa e educativa de *partido*⁶, ou seja; se constituem como *intelectuais orgânicos* que constroem a agregação e organização de grupos subalternos, reconduzindo suas forças e inaugurando um horizonte de transformação filosófica-política para a conquista de autonomia.⁷ Para o estudo escolhemos realizar uma análise mais detalhada da atuação da AXA com dois grupos de base comunitária: os assentados do PA Dom Pedro e o grupo Xavante da Terra indígena Marãiwatsédé, ambos no município de São Felix do Araguaia.

O processo de formação do assentamento Dom Pedro ocorreu a partir de 1998. A área do assentamento fazia parte da reserva legal da fazenda de Romão Flores e foi comprada pelo INCRA para fins de reforma agrária. Os primeiros anos do

⁵Fazem parte a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Associação Nossa Senhora da Assunção (ANSA), a Rede de Sementes do Xingu (RSX), o Instituto socioambiental (ISA) e Operação Amazônia Nativa (OPAN).

⁶ O *partido* para Gramsci, a partir da análise inovadora que faz do Príncipe de Maquiavel seria o moderno Príncipe, aquele que organiza, dá direção e educa as massas para a criação de um novo Estado. Então não se limita apenas ao partido político, este papel pode ser exercido por outro tipo de movimentos e organizações.

⁷ Para Gramsci “no hay organización sin intelectuales, es decir, sin organizadores y dirigentes, o sea, sin que el aspecto teórico en el nexo teoría-práctica se distinga concretamente en un estrato de personas <especializadas> en la elaboración conceptual y filosófica” (GRAMSCI, 1970, p.11).



assentamento são relatados como de muita dificuldade, refletindo o descaso governamental frente à política de reforma agrária. As pessoas chegaram à terra sem condições de trabalhá-la, e por ser uma antiga reserva legal, era tudo mata e cerrado, portanto, foi através do desmatamento e das queimadas que os agricultores começaram a produzir. A Associação Nossa Senhora de Assunção (ANSA) da AXA, desenvolve um trabalho com 130 famílias, visando a recuperação de áreas degradadas, manejo de pastagem, educação ambiental, formações variadas e intercâmbios, sistemas agroflorestais, trabalho com sementes, incentivo da fruticultura, assistências técnicas em plantios e organização das mulheres.

Os Xavante ou, como eles se autodenominam, A'uwêUptabi ("povo verdadeiro") historicamente foram considerados "bárbaros" por manter uma forte resistência frente às invasões de seus territórios. Em 1961, o colonizador Ariosto da Riva e o grupo OMETTO⁸, com os incentivos fiscais do governo⁹ criaram a Fazenda Suiá-Missú no território ocupado pelos Xavante, desenrolando um processo que levou, em 1966, ao governo federal a retirar este grupo indígena de sua terra e enviá-los à missão salesiana São Marcos, onde mais de 80 pessoas do grupo morreriam por causa de uma epidemia de sarampo. Desde então, os Xavante nunca deixaram de lutar para rever a sua terra. Depois de um longo percurso pelas missões e terras indígenas de outros grupos da mesma etnia, os xavante de Maraiwatsédé, em 1998, conseguiram a homologação de 165.241 hectares. Em 2003-2004 ficaram acampados na BR-158 pressionando para poder reocupar o território. Na Eco 92, a Agip Petrolí (Empresa italiana, proprietária naquele momento) prometeu devolver a terra aos Xavante. Diante desta posição da empresa, fazendeiros e políticos locais realizaram um leilão promovendo a invasão por parte de grandes fazendeiros e pequenos posseiros, para evitar a reintegração. Essa invasão provocou um avassalador processo de desmatamento. Em apenas 20 anos a mata nativa foi substituída por plantações de soja e exploração da pecuária, além de provocar muita

⁸ A Agropecuária Suiá-Missú foi registrada na Inspetoria Comercial do Estado do Mato Grosso em 21 de novembro de 1962 e transformada em Sociedade Anônima em 16 de julho de 1965 pela família Ometto de migrantes italianos radicados no interior de São Paulo.

⁹ Desde a dinamização da empresa agropecuária, com incentivos da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) na década de 1970, promoveu-se a aceleração em tudo, "se vive uma <<febre pecuária>>, se derruba a mata" (Ianni, 1978).

violência e morte de crianças pelas condições extremamente precárias durante o processo de recuperação da terra indígena Na Conferência Mundial Rio +20 os Xavante de Maraiwatséde se fizeram presentes com ajuda de várias organizações que fazem parte da AXA promovendo uma forte incidência política. Anos de mobilização e lutas levaram, entre dezembro de 2012 e janeiro de 2013, à desintrusão dos invasores, permitindo que os Xavante de Marãiwatsédé ocupassem a área homologada de 165.241 hectares. Desde 2008 a organização Operação Amazônia Nativa (OPAN) integrante de AXA, tem uma equipe indigenista trabalhando com eles. A OPAN concentra suas ações para incentivar o uso de técnicas de agroecologia para plantios e recuperação da fertilidade do solo, além da gestão territorial e a valorização da organização indígena. Os Xavante, principalmente as mulheres, são apoiadas para participarem da Rede de Sementes do Xingu e, cada vez mais, marcam presença em eventos políticos e de formação promovidos pelas entidades da AXA e outros órgãos governamentais e não governamentais.

SUBALTERNIDADE: HISTÓRIA E RESISTENCIAS

Caracterizar os subalternos¹⁰ e as condições de subalternidade dos sujeitos desta pesquisa se faz necessário, porém, sem pretender formular uma definição demarcada e fixa, pois concordamos com Buttigieg (2017, p. 746) que “é inútil tentar formular uma definição precisa de ‘subalterno’ ou de grupo subalterno-classe social subalterna em G., dado que, a seu ver, não constituem uma entidade isolada, e menos ainda homogênea”. Porém, entender esta condição nos sujeitos da pesquisa exige analisar a trajetória histórica, entender os elementos que nesse percurso foram estabelecendo condições de subalternidade, que ainda se fazem presentes e elementos que promovam atualmente resistências e certos graus de autonomia dos grupos. Primeiramente, há que se remeter à origem da história que se conta que se inicia no período da conquista e colonização europeia, ao que o indígena Ailton Krenak responde:

Nós não podemos ficar olhando essa história do contato como se fosse um evento português. O encontro com as nossas culturas, ele transcende a essa cronologia do descobrimento da América [...]

¹⁰ O estudo dos grupos subalternos em Gramsci se concentra especialmente no Caderno 25 (Às margens da História. História dos grupos sociais subalternos).



O encontro e o contato entre as nossas culturas e os nossos povos, ele nem começou ainda e, às vezes, parece que ele já terminou. (KRENAK, 1999, p.26)

É bem significativo o depoimento de Krenak, pois traz duas questões que nos parecem relevantes. A primeira entender que o “encontro/choque entre culturas” no Brasil é mais antigo que a colonização espanhola e portuguesa. A segunda é que a história na qual se constituiu o estado de Mato Grosso e a região do Araguaia é uma história de “ausência de encontros”. É uma história do “não descobrimento” do outro, uma história de encobrimento, de um choque entre culturas onde se estabeleceram relações de dominação, desde a perspectiva de um colonizador que determinou sua superioridade cultural e que agiu a mercê dos interesses comerciais que estiveram em jogo a cada momento histórico.

El concepto de "encuentro" es encubridor porque se establece ocultando la dominación del "yo" europeo, de su "mundo", sobre el "mundo del Otro", del indio. No podía entonces ser un "encuentro" entre dos culturas -una "comunidad argumentativa" donde se respetara a los miembros como personas iguales-, sino que era una relación asimétrica, donde el "mundo del Otro" es excluido de toda racionalidad y validez religiosa posible. En efecto, dicha exclusión se justifica por una argumentación encubiertamente teológica: se trata de la superioridad -reconocida o inconsciente- de la "Cristiandad" sobre las religiones indígenas.[...] Es decir, ningún "encuentro" pudo realizarse, ya que había un total desprecio por los ritos, los dioses, los mitos, las creencias indígenas. Todo fue borrado con un método de tabula rasa. Claro es que, en el claroscuro de las prácticas cotidianas, se iniciaba una religión sincrética, que la más pura Inquisición (cuando la hubo) no pudo evitar. (DUSSEL, 1994, p.62)

Claro que houve um certo “encontro de mundos”, dirá Dussel (1994, p.66) “quiere significar la nueva cultura híbrida, sincrética, que elaborará la raza mestiza, entonces podría aceptarse por su contenido”. Entretanto, essa cultura híbrida surgirá da consciência criadora da cultura popular e não da conquista. Então, por um lado vemos a negação, ocultação e extermínio do outro e, junto com isso, um elemento fundamental: a construção da superioridade “branca” e da subalternidade indígena e negra, entre outras. Aníbal Quijano aponta que a colonização produziu a ideia de raça, ou seja, pessoas e povos são desiguais porque existem raças superiores e inferiores, sendo que essa ideia vai redefinir todas as formas de desigualdade prévias, tais como etnicidade, linhagem, gênero. Para o autor essa episteme construída se sustentou na mística religiosa dualista (alma/corpo; razão/natureza) e a biologização (ideia de raça) e permanece hoje inserida impedindo a igualdade social, impossível nesses parâmetros. Para Quijano este conflito epistémico é o mais importante e difícil,

556



pois é necessário produzir uma nova subjetividade, que vai de encontro com a luta hegemônica ao qual Gramsci faz referência, uma nova concepção de mundo, uma *reforma intelectual e moral* que seja capaz de superar este tipo de civilização injusta e desumana. Agora bem, depois de mais de quinhentos anos como é possível existirem resistências e para onde elas apontam? Liguori (2011) diz que junto às concepções de mundo da condição subalterna, reduzidas ao senso comum, parece coexistir “uma tenaz resistência e oposição à cultura hegemônica, sobre os traços mais ou menos frágeis de autonomia com respeito à ‘concepção de mundo’ da ‘classe hegemônica’ que os coloniza cotidianamente” (Liguori, 2011, p160). Estas resistências são condição necessária para a construção de outra hegemonia, ainda que não a garanta. Se não existisse resistência se estaria “convencido” ou “submetido” (ativa ou passivamente). Porém, disputar hegemonia, neste caso em relação ao modelo do agronegócio, exige conscientização, organização, direção, um projeto propositivo que possua a capacidade não só de se confrontar, mas também de convencer. Um dos pontos que nos parece chave na análise dessa realidade, que se confronta - agronegócio x agroecologia, refere-se aos elementos que preservam diferentes concepções dos sujeitos da pesquisa na relação cultura e natureza.

A ideia de dominação da natureza, central para o pensamento moderno europeu, é posta em questão não somente porque se aponta a degradação ambiental ou o esgotamento de recursos naturais, mas porque junto com a natureza emergem múltiplos sujeitos que até aqui vinham se mantendo nos marcos das territorialidades ora em crise. (GONÇALVES, 2002 p.242)

O agronegócio, na lógica de mercado capitalista, busca aumentar exponencialmente e sem limite sua produção, para o qual se embarca na expansão territorial, a redução exponencial da biodiversidade e da força de trabalho através da tecnologia levada ao extremo. Os recursos naturais nesse caso parecem representar apenas uma mercadoria em potencial. A agroecologia¹¹ se apoia na preservação da sociobiodiversidade dialoga com os conhecimentos tradicionais existentes e busca a permanência do homem no campo. Os recursos naturais simbolizam não só uma

¹¹ A ciência agroecológica fundamenta-se em um referencial teórico e analítico sistêmico, holístico, interdisciplinar, através do qual busca conhecer, pesquisar, identificar, validar e difundir princípios, orientações e alternativas que possibilitem se chegar a uma agricultura efetivamente sustentável, em suas dimensões produtiva, ecológica, energética, social, cultural e econômica (Costa, 2003). (COSTA, 2017, p.48)



fonte de produção com ganhos econômicos, mas, também, soberania alimentar, cultura, moradia, transcendência¹².

Mato Grosso, e concretamente o Baixo Araguaia, é região de fronteiras com uma história de construção de territorialidades em permanente disputa. Observemos que fronteira deriva de front, expressão do campo militar que significa um espaço que ainda está sendo objeto de luta nos limites espaciais de duas forças em confronto aberto por afirmar seu controle. (Gonçalves, 2003, p.8). Nessas dinâmicas de poder que percorrem a história da região, cheia de conflitos no estabelecimento de fronteiras, as resistências indígenas e camponesas junto às atuais organizações da sociedade civil que os apoiam nos inquietam. E sendo que “o desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História” (MARTINS, 1996, p.27), haverá capacidade, hoje, de promover o “encontro” de grupos subalternos em prol de um horizonte comum?

METODOLOGIA

O passo inicial no qual estamos debruçados é na gênese da constituição desse território matogrossense e suas atuais territorializações. Indagamos sobre as relações históricas entre os diversos grupos pesquisados, não ficando limitados aos dados oficiais. Buscamos, também, as percepções atuais dos mesmos, fazendo um exercício de contar a história, não como se fosse uma linha reta de acumulação de “conquistas” dos “vencedores”, considerando que “as lutas atuais colocam em questão as vitórias históricas dos opressores, porque minam a legitimidade do poder das classes dominantes, antigas e atuais.” (Löwy, 2014, p.60). Temos, portanto, “a tarefa de escovar a história a contrapelo”.¹³ Desenvolvemos a pesquisa de campo através da *observação participante* no trabalho desenvolvido pelas entidades da AXA, especialmente ANSA e OPAN, no assentamento PA Dom Pedro, na terra indígena de

¹² Uso esse término me referindo às práticas de diversas comunidades que estabelecem com a natureza (cachoeiras, rios, matas, animais etc.) uma relação espiritual.

¹³ Segundo Löwy esta expressão de Walter Benjamin tem duplo significado: a) histórico: trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história opondo-lhe a tradição dos oprimidos [...] b) político (atual): a redenção/revolução não acontecerá graças ao curso natural das coisas, o ‘sentido da história’, o progresso inevitável. Será necessário lutar contra a corrente. Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão” (Löwy, 2005, p.74)



Maraiwatsédé, além de participar de encontros entre as organizações da AXA. Sabemos que a observação participante demanda um longo tempo em campo, porém, o fato de já termos acesso a “informantes-chave” nas entidades da AXA facilitará o ingresso aos grupos sociais. Realizaremos algumas entrevistas semiestruturadas com os representantes das entidades da AXA e com representantes dos pequenos agricultores e indígenas escolhidos no estudo.

REFERÊNCIAS

BUTTIGIEG, Joseph A. **Educação e Hegemonia**. In: Ler Gramsci, entender a realidade. Org: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. Internacional Gramsci Society. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

_____. Subaleno/subalternos (1926-1937). In: Dicionário Gramsciano. Orgs: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. **Agroecologia no Brasil. História, princípios e práticas**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La PAZ, BOLIVIA: Colección Académica no. 1. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>.

GRAMSCI, Antonio. **Introducción a la Filosofía de la Praxis**. Selección y traducción de J. Solé-Tura. Nueva colección ibérica Ediciones península- 1ª edición. Barcelona, 1970

_____. **Cadernos do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. V. 2. Q 12 (1932). RJ: Civilização Brasileira, 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades**. In: Primera edición “La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial”. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Economía Internacional. Coordinador: Emir Sader. Buenos Aires: CLACSO, febrero 2002.

_____. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina**. En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003. 288 p

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

IANNI, Otavio. **A luta pela terra**. V. 8. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005

MARTINS, José de Souza. **O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira**. São Paulo: Tempo Social; Rev. Sociol. USP, 8(1): 25-70, maio de 1996.

SACRISTÁN, Manuel. **Antônio Gramsci. Antologia**. México: Sigloveintiuno editores. Editorial Melo, s.a. 1978.

SCHLESENER, Anita Helena **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. 196 p.

ARTES DE ENSINAR E A LEI 10.639: EXPERIÊNCIAS DE CONHECIMENTOS E INVENTIVIDADES DOCENTES

Mariana Mizael Pinheiro da Silva¹

Resumo: Apresentam-se, neste artigo, algumas reflexões provenientes da investigação de Mestrado intitulada “Artes de fazer educação das relações étnico-raciais nas aulas de Geografia (Uma pesquisa no contexto dos saberes profissionais dos professores)” desenvolvida entre 2016-2018, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. O objetivo foi refletir sobre os saberes profissionais dos professores no processo de construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, por meio do Ensino de Geografia, dentro do contexto da Lei 10.639/03. A pesquisa caracterizou-se por ter uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizado o recurso da realização de entrevistas semi-estruturadas com o intuito de compreender a elaboração de saberes docentes. Este texto, no entanto, destacará uma das dimensões abordadas na pesquisa supracitada, pautando suas reflexões no entendimento da constituição e mobilização dos conhecimentos dos professores para ensinar a temática étnico-racial. Desse modo, está organizado por meio da proposta de, em um primeiro momento, discutir ponderações acerca dos saberes docentes, em especial a partir de Maurice Tardfi. Por fim, destaca-se a especificidade da temática étnico-racial através de algumas experiências de conhecimento docentes para compreender possíveis negociações e disputas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Inventividade docentes. Lei 10.639/03

Introdução

Este texto aborda o tema das questões postas pela Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE nº 3/2004), que provocam tensões não apenas na sociedade como um todo, mas de forma específica nas vivências escolares, quando normatizam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira (e africana) nos currículos da Educação Básica.

Não é original apontar que existe, em grande parte das vezes, um distanciamento entre as práticas escolares e as construções normativas, sendo esta lacuna entre o praticado e o prescrito alvo de inquietações. Há pelo menos quinze anos, tempo de vigência da Lei 10.639/03, ainda é atual – e necessário – pesquisas

¹ *Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: mari.mizae@hotmail.com*



em Educação que se propõem a esmiuçar as resistências para a sua não implementação; as limitações no que concerne a formação inicial e continuada para a sua realização; as múltiplas interpretações que dela derivam entre os diversos sujeitos e disciplinas escolares; a hegemonia do conhecimento eurocêntrico veiculado na escola; entre outros aqui não contemplados.

Diante disso, a partir das diferentes entradas possíveis na temática das relações étnico-raciais a partir de Educação, compreendemos que elas sinalizam e pressupõem não apenas uma urgência de atender a legislação. O que está em jogo não é somente o cumprimento de uma lei, mas, principalmente, a necessidade de refletir a respeito desse processo histórico e geográfico desigual de formação do território brasileiro, e da sua população, associado ao colonialismo e ao capitalismo, e as consequências diretas para os estudantes, em especial os negros e negras.

Leva-se em consideração que há uma multiplicidade de debates e perspectivas que cercam a problemática mencionada, no entanto, aqui tomaremos como fio orientador uma reflexão a partir dos professores e da escola. Desse modo, em torno da constituição e mobilização dos saberes profissionais de professores de Geografia no processo de construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isto é, o ressoar de vozes escolares que anunciam a preocupação com uma realidade educacional silenciadora e branqueada.

Por fins de organização das ideias, a parte inicial do texto apresenta e discute ponderações acerca dos saberes docentes explorando, em especial, os entendimentos trazidos por Maurice Tardif através da Epistemologia da Prática. A segunda parte destaca a especificidade do tema a partir de algumas experiências de conhecimento docentes para compreender possíveis negociações e disputas no cotidiano escolar no que concerne ao reconhecimento da demanda de uma educação igualitária para os diferentes grupos socioculturais.

É ainda necessário enfatizar “o que sabem os professores”?

Desde 1980, na América do Norte, na Europa e em diferentes países anglo-saxônicos, tem-se um processo de se debruçar sobre a docência e seus saberes, alavancado, entre outros motivos, por meio do movimento pela profissionalização e



por conta das grandes reformas educativas. Há, desse modo, um deslocamento da abordagem das pesquisas, que estavam redirecionando suas perspectivas acerca dos professores. O caminho que se passa a construir é uma abordagem que questiona não mais o “que fazem os docentes”, marcado por um viés tecnicista e aplicacionista, mas “o que sabem os docentes” (MONTEIRO, 2007).

Este rearranjo confere, assim, a possibilidade de percebermos as pesquisas em Educação para além dos transbordamentos da Ciência para a Escola, já que os professores passam a ocupar o papel de produtores de conhecimentos, não somente reprodutores. Nesse sentido, para além de estarmos advertidos de que a colonialidade do saber (LANDER, 2005) intrínseca a Ciência Geográfica² persiste produzindo não existências (SANTOS, 2002) dos sujeitos subalternizados nos espaços escolares, consideramos que os conhecimentos veiculados na escola não se restringem ao todo dominante, que se personifica na Ciência. Isso nos ajuda a repensar não só a Geografia escolar, mas os próprios professores de Geografia, já que a partir de diferentes tipologias e classificações, evidenciando uma diversidade de abordagens como aponta Borges (2001), coloca-se em debate o que sabem os professores.

Esse olhar sobre os processos cognitivos dos professores dentro das suas práticas ganha força e apresenta influência sobre os estudos no Brasil desde a década de 1990 (MONTEIRO, 2007; NUNES, 2001). Maurice Tardif, professor e pesquisador canadense, é um dos autores que investiga a profissão docente e os seus saberes e que teve forte ingerência neste campo de pesquisa no Brasil, trazendo contribuições férteis. O autor, com a finalidade de desconstruir a ideia de que os professores se resumem a meros transmissores de conhecimentos, define o saber do professor enquanto um saber plural, que é mobilizado de diferentes maneiras, e “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2008, p. 36).

Tardif (2008) argumenta que os saberes fazem parte da prática docente, assim como Gauthier et al. (2006), que diz ser a docência “um ofício feito de saberes”.

² Cientes da importância e necessidade desta reflexão, no primeiro capítulo da dissertação que deu origem a este artigo refletimos sobre a seguinte questão: como construir uma educação antirracista com a hegemonia de uma perspectiva epistemológica excludente presente nos cursos de licenciatura?



Todavia, ele destaca que o professor estabelece diferentes relações com esses conhecimentos e que, por vezes, há uma relação de exterioridade com os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares em função deles não serem os responsáveis pela sua produção e nem pelo seu controle.

Sendo assim, o autor destaca os saberes experienciais enquanto aqueles saberes específicos da docência.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e forma um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2008, p. 48-49).

Nessa leitura, o saber experiencial é a retradução de diversos saberes que estão imbricados nas aulas, e se constitui no que ele chama de “núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2008, p.54), que permite ao professor a criação de um *habitus* profissional que é legitimado pela sua própria prática cotidiana. A pluralidade dos tempos e espaços de constituição dos saberes docentes extrapola a universidade, sendo permeada por outros espaços sociais de aquisição de saber, dentre eles a escola e suas próprias histórias de vida.

Arrematamos esta reflexão, no entanto, pela provocação inicial posta no título desta seção: É ainda necessário enfatizar “o que sabem os professores”? Embora as contribuições do campo da Epistemologia da Prática no Brasil já tenham quase trinta anos – embora ainda consideradas recentes - coloca-se este questionamento enquanto uma pauta sempre inquieta, em especial, devido aos “tempos sombrios” no cenário educacional, em que reforça-se a regulação do trabalho docente, colocando em cena como destaque, mais uma vez, a perspectiva dos professores enquanto aplicadores de políticas e de conhecimentos externos pré-estabelecidos, bem como tem se delineado a Base Nacional Comum Curricular.

Este alerta, todavia, não deve ser tomado como algo que não diz respeito a nós enquanto pesquisadores do campo da Educação. Como colocado por Selles e Andrade (2016), a desconsideração da cultura docente enquanto espaço de



autonomia possível pode resultar em um discurso desqualificador através do qual os professores tornam-se objetos. Ao invés de uma prescrição do que os professores “devem fazer” e/ou do que “devem aprender” para elaborar uma Geografia Escolar que contribua para a luta antirracismo, faz-se necessário compreender o que já sabem e o que já fazem para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Inventividades docentes e a Lei 10.639

Destinamos esta seção do texto para apontar algumas criações escolares dos professores³ Livia, Simone e Victor que, de modos singulares, reinterpretam a partir das suas vivências pessoais e profissionais a Lei 10.639/03. Inspirados por Certeau (2009), e pelo seu entendimento de que o cotidiano é marcado pelas inventividades dos mais fracos e, assim, por práticas de desvios, caracterizando o que ele denomina de tática, voltamos o nosso olhar para os usos que esses sujeitos fazem das políticas educacionais de desconstrução das assimetrias étnico-raciais, no anonimato das suas aulas de Geografia.

A problemática que moveu esta análise se configurou como um segundo momento do processo permanente de legitimação de uma perspectiva política e epistemológica de que “os professores sabem”. Se fundou, em especial, no alerta em relação a perspectiva presente em algumas pesquisas academicistas sobre a temática racial e o campo da Educação nas quais o reconhecimento da autoria docente vem seguido de uma prescrição. Nesse sentido, questionamos: os conhecimentos docentes podem ser vistos enquanto legítimos para o encaminhamento de projetos antirracismo no âmbito escolar?

Procuramos compreender, diante disso, as possíveis táticas docentes em prol de uma educação antirracista por meio da especificidade da produção do conhecimento escolar. As táticas são reinterpretadas neste contexto enquanto situações didático-pedagógicas criadas pelos professores para oportunizar relações de aprendizado acerca da temática racial, através da Geografia. Tratar das

³ Os sujeitos da pesquisa de mestrado foram professores supervisores de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Universidade Federal Fluminense.



inventividades docentes é chamar atenção para questões que não vencem as regularidades do cotidiano, mas que, ainda assim, são um conjunto de práticas criativas de lidar com o imponderável das aulas.

Desse modo, a partir das entrevistas semi-estruturadas como opção metodológica, ainda que com os limites existentes na captura da complexidade da docência apenas por meio das falas dos professores, foi possível traçar algumas táticas silenciosas presentes nos saberes e fazeres comuns do cotidiano escolar. Chamamos as táticas, em analogia a Certeau (2009), de *artes de ensinar*. Destacaremos aqui a arte de construir conteúdos escolares.

Um dos conhecimentos mobilizados pelos professores é o dos programas de ensino, portanto, pensar sobre os conteúdos escolares de Geografia é sempre um ponto importante quando se almeja contribuir para a educação das relações étnico-raciais, já que ainda refletem uma leitura eurocêntrica de mundo.

A construção dos conteúdos escolares, no entanto, faz parte do processo da autoria dos professores, embora sejam repensados a partir de uma prescrição curricular. Raciocinando desse modo, considera-se o processo de explicação, classificação e organização desses saberes como uma tática na medida em que os professores aproveitam-se dos conteúdos estabelecidos na matriz curricular de Geografia para criar outras oportunidades de conhecimentos que estejam vinculadas a luta antirracismo.

Lívia destaca os conteúdos em que aborda a questão racial de acordo com os anos escolares, a partir da realidade de professora da rede estadual do Rio de Janeiro.

Eu trato disso quando eu vou falar de escravidão no 7º ano, eu trato disso quando eu vou falar de América no 8º ano, eu trato disso quando eu vou falar de África e também Europa...enfim. No 6º ano é a primeira experiência que eu estou tendo este ano, porque eu só tinha dado aula pro sexto ano quando eu entrei, uns seis meses só. Matéria de 6º ano é muito difícil você correlacionar...até tem o espaço vivido, né? [...] Obviamente que com África, ou com um conteúdo mais não transversal, imposto lá no currículo mínimo, eu me preparo mais para falar daquilo. Mas no caso do 6º ano é uma coisa mais transversal e que vem deles, das práticas deles, das falas deles. Eu acho que facilita para mim quando eu vou falar de população, tanto no Brasil, quanto na América. Quando vou falar de escravidão, de formação territorial brasileira...isso me ajuda muito a trabalhar. População brasileira, quando eu vou trabalhar África, questões de apartheid e tal (Lívia).

Podemos perceber que a tentativa de atender as determinações do currículo mínimo atravessa a fala da professora e se integra ao seu modo de abordar a temática racial. O tratamento pedagógico das possibilidades da Geografia trazer à tona as relações étnico-raciais se expressam, assim, em dois modos de fazer. O primeiro se apresenta quando o currículo do estado do Rio de Janeiro prescreve as competências e as habilidades que possuem estreita ligação com a discussão racial. Atendendo a famosa corrida dos professores em “dar conta da matéria”, a professora cria conexões possíveis entre os conteúdos “obrigatórios” e a sua proposta de educação antirracista. Esse é o reflexo de uma prática que se encontra amarrada pelas políticas curriculares verticalizadas, que cerceiam a autonomia docente, e faz com que criem-se minúsculas alternativas que permitam conviver e/ou sobreviver aos enlaces de um currículo imposto.

Observa-se, dessa forma, que alguns conteúdos que estão consolidados no currículo do Ensino de Geografia aparecem na fala da professora, como: escravidão, formação do território brasileiro, população brasileira, África e América. Estes podem ser compreendidos como assuntos clássicos que dão abertura para abordar a temática⁴.

Por outro lado, jogando com este mecanismo de poder representado pelo currículo, sem a pretensão de subverter a ordem, identifica-se como uma perspectiva tática o aproveitamento das circunstâncias adversas que surgem nas aulas. Práticas racistas que ocorram entre os próprios estudantes tornam-se rearticuladores das explicações e do direcionamento dos conteúdos.

A partir do que eles me trazem...de expressão de racismo deles, de expressões de preconceito contra religiões de matriz africana...Então a partir das falas dele eu coloco...não é assim. [...] Eu trato independente da Geografia, mas eu acho que isso é geográfico. Não consigo perceber como isso não pode ser uma questão geográfica, sabe? Uma questão que tem muito a ver com a segregação sócio espacial...gente, quem tá na favela? Um caminho que eu procuro fazer, que eles geralmente entendem...de religião. Eu começo, quando eles têm muito preconceito...Vamos lá, os africanos, que foram escravizados, vieram...e começo a falar a história. Eles eram considerados pessoas sem alma. Vocês acham que uma pessoa sem alma, que era um objeto, que era a mesma coisa que um carro hoje, que é a mesma

⁴ Não se pode perder de vista, todavia, que em muitos casos o que se questiona não são apenas as ausências, mas as maneiras de representar a população negra e indígena através destes conteúdos.



coisa que uma casa... Vocês acham que o que eles faziam o pessoal ia achar bom ou ruim? Ah! Ruim. Gente, há quanto tempo a escravidão foi abolida? Isso estrutura a nossa sociedade e etc. Então eu faço esse apanhado histórico-geográfico, sabe? Para eles entenderem qual foi o processo desse preconceito hoje, como está enraizado na sociedade. Já começo a cutucar eles (Lívia).

Utilizar-se do racismo como ponto de partida didático-pedagógico para o entendimento das relações raciais, por meio da contextualização da História do Brasil, é uma tática utilizada pela professora para, como ela própria diz, “cutucar” os estudantes, isto é, provocar neles algumas problematizações acerca das suas próprias falas, ou mesmo vivências. Seus questionamentos são mecanismos sutis para fazê-los pensar sobre um passado que se faz presente no dia a dia.

Esta intervenção transforma momentaneamente a situação sem romper com a lógica do cotidiano escolar, ou em outras palavras podemos dizer que, no *tempo da ocasião* (CERTEAU, 2009), que se traduz aqui nos poucos minutos da aula, entre uma explicação e um pedido de silêncio, fez-se uma fala sobre preconceito religioso e sua origem na invisibilização da cultura afro-brasileira – que provavelmente foi diversas vezes repetida.

O professor Victor também apresenta no seu relato pistas de uma astúcia de ocasião, que oportuniza a construção dialógica entre os conhecimentos que disputam a escola, ao indicar o entrelaçamento entre os saberes cotidianos dos estudantes sobre as questões raciais e a matéria a ser ensinada.

Eu costumo dizer que a gente precisa trabalhar nas brechas. Agora, eu acho que as questões da desigualdade racial, ou as questões étnico-raciais, assim como as questões de gênero, sexualidade e tal...elas não estão nas brechas, elas estão no todo. E aí todo e qualquer assunto que eu puxe com a turma a gente vai fazer um debate sobre raça, classe e gênero...e sexualidade. Vai falar sobre população do Brasil. A gente vai falar sobre a condição da mulher na população do Brasil, a condição dos transexuais e a condição dos pobres e dos negros, por exemplo. Então eu acho que todo assunto você consegue puxar algum tema sobre isso. Ainda que eu não puxe, os alunos trazem estas coisas. Dificilmente que a gente tenha uma aula, sobre o que quer que seja, que eles não trazem um relato. Isso na escola pública vem muito mais da vivência. No colégio particular acaba que sendo eu li, meu amigo me contou... Meu aluno da escola pública vai me falar que ele entrou numa loja no shopping e que foi perseguido pela segurança. Um cara do colégio particular vai falar: eu vi em um filme, que um cara lá dos EUA...sabe? Mas independentemente de qualquer coisa eles trazem o debate. E claro que eles trazendo o debate eu tento aproveitar (Victor).

É vital perceber que a pluralidade de culturas presente na escola, seja representada pelos alunos, seja pelos professores, nos coloca diante de, também, uma pluralidade de conhecimentos que atravessam os saberes escolares de Geografia. Estes saberes vividos dos alunos são também conhecimentos geográficos que podem ser associados no processo de ensino-aprendizagem a outras formas de saber. A ação consciente do professor nessa direção, portanto, possibilita a produção de novos sentidos para o que está sendo ensinado.

A reflexão teórica conduzida pelo conteúdo de “população brasileira”, embasada nos saberes disciplinares de Geografia sobre a condição da população negra e pobre da sociedade, dá espaço para o relato de um aluno que foi cerceado de circular por espaços que racial e socialmente não lhe pertencem. Distante do conceito do que é população, e talvez mais próximo do clichê geográfico de que precisamos partir do lugar do aluno, criam-se situações tipicamente escolares que articulam os saberes docentes produzidos pelo exercício profissional.

Um ponto a se destacar é que há diferentes táticas dos professores para lidar com os saberes curriculares em função da dimensão temporal, que marca a construção contínua dos saberes docentes. Em função do estágio em que o professor se encontra na sua carreira profissional, e pelos saberes experienciais desenvolvidos, os usos dos conteúdos assumem diferentes orientações em suas práticas, desde assuntos pontuais até reinterpretações mais amplas do currículo oficial da Geografia.

A professora Simone, que é a interlocutora mais antiga na profissão, descreve de forma mais explícita as suas abordagens e reapropriações curriculares, pontuando algumas das suas práticas e releituras para atingir seus objetivos em uma educação voltada para as relações raciais através da Geografia.

Vou buscando na Geografia o que que eu consigo trazer a questão racial. Tipo, dá para fazer isso no currículo inteiro, mas dá muito trabalho! Tem que parar, refletir, tirar aula por aula... tipo, como vou ensinar geomorfologia e a questão racial? A primeira vez que eu interpretei o currículo do ensino médio eu falei: cara, o que que eu vou fazer agora? **Tá, beleza, seu lugar no mundo eu consigo debater, origem, memória...bacana, a gente vai trazendo. Aí tem que trabalhar a cartografia. Eu começo a trabalhar as toponímias, espacializar quais os nomes dos lugares para a gente poder identificar quem se apropriou daquele espaço, quem não se apropriou, porque que tem aquele nome...bacana.** Aí chega em geomorfologia, clima...ferrou. Como que eu vou trabalhar a questão racial nisso? [...] (Simone, grifo nosso).

A partir do relato é possível destacar que a prática profissional e a autorreflexão, associada ao projeto de educação subjetivamente formulado por ela, a coloca diante da necessidade de superar o modelo curricular posto, promovendo a sua recontextualização a partir do objetivo traçado: articular Geografia e questão racial. Entretanto, mesmo diante da inquietação desse processo de produção de novos conhecimentos geográficos, algumas certezas aparecem na fala da professora enquanto marcas do seu saber prático, e característico dos modos de fazer.

O que mobiliza a profissionalidade da professora Simone são suas angústias e anseios em relação aos conteúdos presentes no currículo, que ainda se encontram distantes da sua proposta, e que ainda são extrínsecos aos seus problemas práticos. Assim, a sua capacidade de reinterpretar criticamente o currículo oficial põe em exercício o seu saber experiencial na medida em que movimenta seus saberes profissionais e pré-profissionais acumulados ao longo da vida.

[...] Falei, cara, quem está nesses grandes domínios geomorfológicos? São as populações tradicionais. Quem ainda está ainda tomando conta do cerrado? Qual é o segundo maior território quilombola do Brasil? Tá no meio do cerrado, são os Calungas. Não tem como eu falar de Geomorfologia e não falar quem é que está cuidando desse lugar para que esse lugar continue dessa maneira. Quem que ocupou esse espaço, quem é que ocupou esse território, quem faz desse território uma resistência e tal. Pronto! Eles estão aqui, no centro do Brasil. E os caiçaras que estão aqui no litoral, e os não sei quem que tá aqui? Dá para a gente continuar trabalhando. Quem são os povos que ocupam esses lugares? Eles não são lugares inóspitos. E nisso vai dando vegetação, clima, relevo e relações étnico-raciais, porque você não deixa de falar quem é que cuida desses espaços. E de alguma forma eu não estou trabalhando só a questão do negro, eu tô trabalhando todos os movimentos sociais. Eu tô trabalhando a questão indígena...vamos trabalhar os caiçaras, vamos trabalhar os quilombolas, vamos trabalhar a população de pesca, os ribeirinhos, os movimentos dos atingidos por barragens...eu tô falando das minorias, que na verdade são a maioria. Eu tô falando desse discurso que é oculto, que eu não preciso botar lá que a gente vai trabalhar...mas quem é que fez isso daí? [...] (Simone).

Através da fala da professora Simone podemos perceber que ela se propõe a construir suas aulas a partir da temática étnico-racial, sendo este o eixo orientador da seleção e da abordagem dos conteúdos da Geografia. No entanto, além da competência técnica, de conhecer e manusear a matéria ensinada, o que lhe possibilita articular com maestria a combinação que confere visibilidade geográfica aos sujeitos subalternizados, se destaca a sensibilidade em relação a construção de

um currículo no qual ela acredita, voltado para o que ela compreende como indispensável aos estudantes.

[...] Agora eu passei um trabalho que eles tinham que fazer o mapa dos quilombos do Rio de Janeiro. Ai tipo...cartografia? **É mais fácil ele aprender cartografia com algo útil para a vida deles. Não adianta falar aonde que está a capital de não sei da onde. Não me interessa. Eu quero que ele entenda que existe um movimento quilombola no Rio de Janeiro, as pessoas estão se organizando...** Cada grupo tinha que escolher um quilombo e dizer se tinha conseguido a titulação...fazer um histórico e espacializar isso. Então eu dei um mapa do Rio de Janeiro para todos eles e eles tinham que ir lá...fazendo a legenda e botando o nome do quilombo. Pronto! Foi cartografia e não deixou de ter relações étnico-raciais. É uma maneira de trabalhar...tipo, eu vou empurrando, onde eu acho que dá eu vou colocando (risos) (Simone, grifo nosso).

Os relatos da Simone apontam para o processo de autoria da formulação das suas aulas e da elaboração de suas tarefas que nos impelem a pensar sobre inovações que não são novidade – já que o que se espera do professor é a utilização de todo o seu potencial criativo, mesmo com as condições de trabalho desfavoráveis –, mas que ainda assim se constituem, à luz das concepções certonianas, artes de fazer, na medida em que representam resistência frente ao discurso legitimado da democracia racial presente na sociedade e, por consequência, na escola.

As inventividades que estamos argumentando são práticas de professores reais, e estão presentes na escolha do momento (cronológico/serial e curricular), do aproveitamento das circunstâncias (geografando atitudes) e dos desafios de reinterpretar, selecionar e abordar tópicos de conteúdo. A necessidade de ampliar este diálogo entre Universidade e Escola, no entanto, nos coloca diante da urgência de legitimar suas potencialidades mas, ao mesmo tempo, atentar para os enfrentamentos relativos a formação, a prática e o reconhecimento profissional que atingem e influenciam os saberes e práticas dos professores, como:

- i) A contribuição da formação profissional para tratar as questões étnico-raciais que, em linhas gerais, é tida pelos professores como insuficiente;
- ii) Desarticulação entre teoria e prática na formação inicial, que contribui para a dificuldade de mobilização dos conhecimentos produzidos na academia, neste caso específico aos que dizem respeito as questões étnico-raciais;



- iii) Movimento de autocrítica profissional associado a responsabilidade pela construção de relações étnico-raciais positivas;
- iv) Problematizar as relações de poder existentes na divisão do trabalho intelectual, no qual o professor é tratado como objeto de investigação e possível replicador de conhecimentos, e não sujeito do seu próprio trabalho.

Os desafios da prática profissional postos em relação a temática étnico-racial não se reduzem a dimensão da formação acadêmica, embora passe necessariamente por ela. Envolve, para além, a construção de um sentido para os professores, para que haja o enfrentamento ético dos próprios sujeitos, que precisam compreender as questões raciais como social e pedagogicamente necessárias de serem debatidas através das suas disciplinas escolares, além de condições materiais efetivas para o exercício da docência.

Consideração finais

Neste artigo, nos propomos a discutir o conceito de saberes docentes, com foco específico nas contribuições de Maurice Tardif, para marcarmos outros sentidos acerca dos conhecimentos dos professores, interpretando-os como potentes para a reinvenção interna de uma cultura escolar que seja aberta a demanda de uma educação antirracista.

Apresentamos, assim, alguns relatos de experiências na profissão com a intenção de identificar como os professores interpretam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da Geografia escolar, em um movimento que segue, por um lado, o cumprimento de uma norma e, por outro, a reapropriação da mesma segundo seus interesses e regras próprias.

Compreendemos que para analisar as nuances desta metamorfose da prescrição da Lei e das Diretrizes deve-se mergulhar nos saberes profissionais produzidos nas aulas e, também, reconhecer a autoria docente no trabalho realizado. Reforço, diante do exposto ao longo do trabalho, a necessidade de aprender e de dialogar com as inventividades docentes para que se possa evidenciar indicadores

dos usos da Lei 10.639 e suas contribuições em favor de uma educação mais igualitária.

Referências Bibliográficas

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade**. Nº74, Ano XXII, abril de 2001. Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas: Cedes, 2001 p. 59-76

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 10 de junho de 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes do fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LANDER, E. (Org.) **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Manuad X, 2007.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Nº74, Ano XXII. Campinas: Cedes, 2001 (27-42).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 237-280, 2002.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. . Políticas Curriculares e subalternização do trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 21, p. 39-64, 2016

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2008.



FORMAÇÃO POLÍTICA NOS QUILOMBOS DO ESPÍRITO SANTO: A LIBERDADE COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA NO TERRITÓRIO DO SAPÊ DO NORTE

Olindina Serafim Nascimento¹

RESUMO:

Este trabalho visa apresentar em síntese o projeto da Formação política Popular, intitulado, **Escola Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental**, que foi desenvolvido durante seis anos nas comunidades quilombolas do Espírito Santo. Houve essa experiência de Educação popular nas comunidades quilombolas. Tendo como objetivo, destacar a contribuição desse projeto como modos de se pensar e apresentar uma proposta educação popular emancipatória sobre a possibilidade de ação e reação na educação política das lideranças do território quilombola do Sapê do Norte. Criar e discutir temas que contribuíssem no desenvolvimento do processo de transformação política das lideranças quilombolas em suas comunidades. Projeto de educação popular dirigido as comunidades quilombolas capixabas, que sobrevivem no norte do Espírito Santo, rodeadas pela monocultura de eucalipto. Imprensadas ao meio do eucalipto e, com poucos meios de subsistir, enfrentavam muitas dificuldades e, as condições para a agricultura familiar eram adversas, as fontes de água estavam escassas e, essas famílias, mesmo assim resistiam. Sabiam que deixar o território que ocupavam tradicionalmente significava perder sua identidade. Por isso não deixaram o território que ocupavam, vivendo o dia a dia de um conflito permanente com a multinacionais. Todas as lideranças buscaram se qualificar por meio da formação política e, todos os meses, se reuniam às dezenas em uma comunidade no fim de semana para atividades culturais, debates, oficinas e muita troca de conhecimentos e experiências. Todos os meses, as lideranças em parceria com a FASE Espírito Santo organizavam as edições da Escola de Formação Quilombola. Foi um projeto de educação popular dirigido a mais de dez (10) comunidades de quilombolas que sobrevivem no norte do Espírito Santo, rodeadas pela monocultura de eucalipto por todos os lados.

Palavras-chave: Histórias de vida. Formação política popular. Educação quilombola ambiental.

Introdução

Do período colonial brasileiro aos nossos dias, os quilombolas vêm rompendo amarras, não se deixando escravizar. O corpo, o trabalho, as famílias, a cultura, a religião, os conhecimentos, as produções, os recursos naturais, as moradias, a terra e a dignidade, tudo isso já tentaram tirar-lhes. Contra as diferentes forças opressoras e dominadoras, negras e negros do Sapê do Norte, no Espírito Santo, vêm lutando por mais de três séculos, deixando

¹ olindinaafricadudu@yahoo.com.br

Doutoranda - Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação – Niterói – Brasil.



sempre um legado de coragem para as suas gerações futuras. As formas encontradas para enfrentar tamanhos desafios, são ensinamentos importantíssimos para todos os brasileiros. A resistência, um símbolo de enfrentamento ao racismo.

A respeito da região do Sapê do Norte-ES, escreveu Oliveira (2008) em seu relatório como professor visitante da Universidade Federal do Espírito Santo:

O termo “Sapê do Norte” empregado nas narrativas dos quilombolas para se referirem a grande extensão territorial onde viviam seus antepassados e, onde se encontram a maior parte das comunidades ainda hoje, é concebido, também como territorialidade de suas práticas, saberes e modos de vida secretos e sagrados, se referem a uma gramínea alta. (OLIVEIRA 2008, p. 04).

NASCIMENTO 2009, são mais de 4.500 famílias quilombolas, nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra, no norte do Espírito Santo, que vivem na resistência por direitos ao território constituído.

De acordo com Santos 1998:

O racismo está depositado no mais fundo da cabeça dos homens, assim como certas sementes que resistem às mais violentas mudanças de temperatura e subitamente, voltam a brotar. Há nele uma dose de irracionalismo que nenhum sistema social, até hoje, foi capaz de liquidar (SANTOS, 1998 p. 35).

Corroborando com Santos, uma sociedade é em geral feita pela sua classe dominante, com o objetivo duplo de manter seus privilégios e deixá-la dormir em paz.

Em condições de estrangulamento, os povos quilombola iniciam processos de retomada das terras no território, já reconhecido e identificado, pela Fundação Cultural Palmares e, pelo processo também de recomposição de seu patrimônio. Mobilizam-se, enfrentam empresas de eucalipto e cana vinculadas ao agronegócio. Nas comunidades, falta terra, água e mata atlântica. Experimentam novos plantios de mudas nativas e sementes crioulas. Buscam suas próprias saídas encontram aliados na Rede Alerta contra o Deserto Verde e Via Campesina².

Refletindo conforme GOHN 2013:

Os movimentos do passado possuíam papel essencialmente universalizante, uma vez que lutavam pelo “direito a ter direitos”. Mas, hoje, o que se busca é o reconhecimento e o respeito à diferença às demandas e características particulares, representados pelos movimentos indenitários. Atualmente existe grande variedade de organizações, articulações, projetos e experiências, refletindo a ampliação do leque dos movimentos sociais (2013, p. 17).

Na esteira das articulações dos movimentos sociais e as aprendizagens, o movimento quilombola lança mão de Paulo Freire, que postula uma educação libertadora e

² Fala do coordenador da FASE-ES, Marcelo Calazans.

conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem (FREIRE, 1970 p.16).

No ano de 2007, as lideranças quilombolas do Território do Sapê do Norte, em parceria com uma organização não governamental FASE Espírito Santo, iniciaram um processo de organização política ambiental nas comunidades quilombolas.

A este processo, deu-se o nome de Escola Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental, um projeto de educação popular dirigido às comunidades quilombolas em parceria com a FASE, para contribuir na luta quilombola na construção de novas condições para a transformação desta realidade de profunda injustiça social, por meio da educação popular.

De acordo com GOHN, 2013. Realizar um trabalho de base, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, promovendo o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autossustentável, com a mediação de agentes externos. As lutas sociais por reconhecimento convivem com lutas, pela redistribuição e acesso aos bens e serviços (2013, p.58).

Para Munanga (2005), a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Segundo Munanga:

O processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira, é longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças. (MUNANGA 2005, p. 20)

Munanga 2005, entende que uma educação que visa não somente o domínio das teorias e novas tecnologias, que, embora imprescindíveis, não seriam suficientes aos grupos étnicos. As edições da escola de formação, era uma reunião de construção coletiva que durante seis anos de encontros mensais, alcançou 1.200 famílias, mais de 600 lideranças quilombolas, atingindo mais da metade dos jovens quilombolas de todos os quilombos com as quais houve a escola de formação. Conhecer a realidade dos quilombos, nos remete a história dos povos e de seus territórios.

NASCIMENTO 2009, o Território brasileiro conta com mais de 6.000 comunidades de quilombos identificadas pela Fundação Cultural Palmares³, o que não significa que a maioria desses territórios, já tenham o título da terra, infraestrutura necessária para se manter em condições dignas de sobrevivência como acesso educação.

No estado do Espírito Santo, segundo dados de 2006 contidos no Boletim da Comissão Pró-Índio de São Paulo, fruto do “Programa Comunidades Quilombolas e Direitos Territoriais” são aproximadamente 100 comunidades no Território do Espírito Santo, no entanto nenhuma delas tem a titularidade da terra garantida, pois existe ações articuladas das empresas de cultivo do eucalipto e cana para que isso não ocorra. Para os povos quilombolas o desafio pela vida é diário.

As formas encontradas pelos quilombolas para enfrentar tantos desafios, são visibilizar seu usos e tradições da terra e, do território, por meio de ensinamentos que são importantíssimos, para todos os brasileiros, como a resistência, um símbolo de enfrentamento ao racismo.

O Brasil – como os demais países latino-americanos de tradição escravocrata e colonialista – segue enfrentando as mazelas do racismo estrutural e estruturante de nossa sociedade. Apesar dos frágeis regimes democráticos instaurados no continente americano após período escravocrata, nunca se assegurou aos negros condições de igualdade com os não-negros.

NASCIMENTO 2009, o povo negro, luta há séculos em condições desiguais para sobreviver e conquistar a sua cidadania e autonomia, o que se inclui a escolarização no bojo dessa autonomia.

A Constituição Federal brasileira de 1988 reconheceu as comunidades rurais negras como status de comunidades de quilombos e destaca estas, como sendo reserva de patrimônio histórico, portanto, guardiãs de saberes fazeres historicamente acumulados. Neste sentido, se faz necessário produzir estudos que explicitem, analisem e torne público esta reserva de patrimônio cultural.

Abaixo uma atividade da edição da escola de formação no quilombo do chiado.



Figura 1 edição da escola de formação no quilombo do Córrego do Chiado Fonte: FASE, 2012.

³ No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal criou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares.

Na atividade acima, as lideranças quilombolas trabalham a confecção de bonecos de pano para uma apresentação teatral, que fará parte da noite cultural da escola de formação, em toda edição há um momento de auto-organização da noite cultural e, o responsável daquela edição monta sua equipe de trabalho, para que aconteçam tudo certo, em geral os temas para a noite cultural são relacionados ao tema da edição que está acontecendo naquele quilombo. As formas encontradas pelo povo quilombola para enfrentar tantos desafios, são a manutenção dos modos de vida, proteção do patrimônio cultural, defesa do território, dos equipamentos públicos inseridos nos quilombos, como a escola.

Os processos, as práticas e as atividades tradicionais dos povos quilombolas geram produção de conhecimentos e inovações em diversas áreas através de contos, lendas, músicas, danças, pinturas etc.

Ainda podemos relacionar a estes processos de cidadania, as espécies e os ecossistemas, uma vez que o povo quilombola, tem seu modo de vida estreitamente ligado com a natureza. O símbolo desse enfrentamento, será sempre a resistência, e o combate ao racismo.

A cultura, a religião, os conhecimentos, as produções, os recursos naturais, as moradias, a terra e a dignidade, tudo isso já tentaram tirar-lhes.

É necessário forjar a própria existência. E contra as diferentes forças opressoras dominantes, negras e negros do Território do Sapê do Norte, no Espírito Santo, vêm lutando a mais de três séculos por cidadania e autonomia, deixando sempre um legado de coragem para as suas gerações futuras

A Escola de Formação Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental, teve como;

Objetivos:

Proporcionar as lideranças quilombolas, por meio da formação popular, base política pedagógica para o desenvolvimento de suas ações no movimento;

Possibilitar o acesso das lideranças a informação dos direitos fundamentais;

Criar mecanismo da luta pela terra, na terra do território;

A Escola de Formação Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental foi pensada como um local que acolhe a todos e, que proporciona as lideranças quilombolas, base política pedagógica para o desenvolvimento de suas ações em prol do movimento.

A Escola de Formação Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental, teve papel fundamental na formação política das lideranças quilombolas do Sapê do Norte. A FASE é parceira das lideranças quilombolas na organização das oficinas com aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais presentes.

As atividades acontecem em diferentes espaços, embaixo de árvores, casas de farinha, beira dos córregos, etc. Formação e, interação com os espaços socioculturais das comunidades, transformando os múltiplos espaços do quilombo em sentidos de convergências. A escola popular é um espaço de memória e resistência da cultura quilombola, que converge em estratégias inovadoras de combate ao racismo.

Segundo relato abaixo de Marcelo Calazans, o coordenador da FASE Espírito Santo,

A perspectiva socioeducativa deste trabalho foi animadora, num dia falávamos de comunicação, no outro dia trazíamos poetas e filósofos, no outro ouvíamos música, mas sempre buscando reforçar a identidade e a capacidade de intervenção dos quilombolas”. Identificadas com os princípios da educação popular. Há mais de 40 anos, a FASE utiliza esta metodologia em meio a um confronto político de grandes proporções (CALAZANS, 2010).

O ensino aprendizagem, na escola de formação Popular, permitia ao público alvo, elaborar e executar atividades que recuperavam a memória e a história do lugar, a foto abaixo representa os participantes em uma visita de estudos e memória no cemitério da comunidade que foi violado pela Fibria, empresa de celulose.



Figura 2 Visita ao Cemitério quilombola de Linharinho:

Fonte FASE 2010.

A cena acima, retrata uma ação realizada em 2010. O movimento quilombola, unidos ao quilombo de Linharinho, reúne vários parceiros para fazer a retomada do cemitério do quilombo de Linharinho, que a mais de duas décadas estava coberto de eucalipto, plantado pela empresa de eucalipto, a Aracruz Celulose que à época, desconsiderou o apelo dos quilombolas para que respeitassem seu lugar sagrado e não plantasse eucalipto ali, porém a empresa não se importou com o apelo dos quilombolas.

Durante esse período os quilombolas lutaram e reivindicam o direito de cultuar seus mortos naquele local, cansados de esperar e com o descaso da empresa, resolveram realizar uma grande ação de cortar os eucaliptos de dentro do cemitério.

O movimento aliado, a várias ONGS, entre estas a FASE, MDDH, Rede alerta contra o deserto verde, CONAQ, MPA, MST e outras entidades, organizaram este dia de retomada do cemitério

com vários debates, limpeza da área e uma linda celebração de instalação de algumas cruzes, identificando os nomes dos quilombolas ali enterrados.

Foi uma ação que envolveu, adultos, jovens crianças e os idosos de todos os quilombos dos municípios de Conceição da Barra e de São Mateus, uma ação do território do Sapê do Norte. Esta ação simbolizou a retomada do território de Linharinho e deu início a varia outras ações de retomadas a partir daquele momento.

Metodologia

Para a escrita desse texto, optei por utilizar o texto o Narrador Walter Benjamin (1936), diferente de Experiência e Pobreza exprime a ideia de narrativa diretamente vinculada à tradição oral. Através da leitura do ensaio “O Narrador” (1936) do filósofo alemão Walter Benjamin, e de alguns comentários a este texto clássico, o modo como o filósofo contemporâneo define a ideia de narrativa, dando-lhe um significado inédito.

Para o autor a narrativa, exprimia a riqueza da experiência e alavancava a capacidade de criação durante a própria narração. Assim como o autor que anuncia que a inspiração que tinha para contar histórias era útil para ensinar e aconselhar. Utiliza-se o narrador para contar a história da Escola de Formação Popular, a riqueza da narrativa da rotina das edições da Escola de Formação como o passo a passo.

Para Walter Benjamin as melhores narrativas escritas eram aquelas que mais se aproximavam das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos. Benjamin percebe em Lesskov características próximas ou similares àquelas existentes nos narradores arcaicos.

Não é fácil manter-se em um mundo que insiste no apagamento, na invisibilidade e na desconsideração do povo quilombola como nação brasileira, assim como tirar o mérito dos negros pela participação e construção no desenvolvimento de nosso país, o povo quilombola preservou e guardou com muita tradição e valor.

As edições da Escola de Formação acontecem em um final de semana por mês, começando na sexta-feira, no sábado bem cedo, ônibus fretados levam os moradores de todo as comunidades para o local escolhido na edição anterior.

E assim, segundo Benjamin, a tradição deixa de ser transmitida, por conseguinte, o que há agora é apenas um vazio presente, uma separação da cultura e a negação do homem histórico que havia antes nas comunidades artesanais.

As atividades da escola de formação quilombola começam com uma roda de discussão embaixo de uma frondosa mangueira ou no local que aquela comunidade que está recebendo a escola de formação no período definir. A cada edição são mais de cinquenta quilombolas que participam das atividades, cria-se espaço para todos.

Os temas em geral são escolhidos durante a edição da escola de formação e, de acordo com a necessidade daquela comunidade que recebia a edição da escola de formação no mês seguinte, os temas das edições, versavam sobre identidade, resistência, território, feminismo, violência contra a mulher, juventude, trabalho e renda, agroecologia modos de vida, histórias de vida, trabalho escravo, africanidades.

A FASE parceira da escola de formação e as lideranças quilombolas preparam as oficinas e levam os convidados que irão atuar naquela edição da escola.

Os temas em geral foram escolhidos durante as edições da escola de formação e, conforme a necessidade da comunidade que receberia a edição da escola no mês seguinte, os temas das edições, versam sobre identidade, resistência, território, feminismo, violência contra a mulher, juventude, trabalho e renda, agroecologia modos de vida, histórias de vida, trabalho escravo, africanidades.

Durante seis anos as atividades desenvolvidas na Escola de Formação Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental, proporcionou as lideranças quilombolas, compreenderem o processo de construção política dos territórios quilombolas, criaram suas estratégias de lutas e enfrentamento ao agronegócio nas comunidades.

Em 2013, foram encerradas as atividades da escola de formação, deixando um legado para as lideranças quilombolas de aprendizado e organização coletiva.

As formas encontradas para enfrentar tantos desafios, são ensinamentos importantíssimos para todos os brasileiros. A resistência, um símbolo de enfrentamento ao racismo.

O Brasil – como os demais países latino-americanos de tradição escravocrata e colonialista – segue enfrentando as mazelas do racismo estrutural e estruturante de nossa sociedade. Apesar dos frágeis regimes democráticos instaurados no continente americano após período escravocrata, nunca se assegurou aos negros condições de igualdade com os não-negros.

Por isso o povo negro, luta há séculos em condições desiguais para sobreviver e conquistar a sua cidadania e autonomia, o que se inclui a escolarização no bojo dessa autonomia.

A Constituição Federal brasileira de 1988 reconhece as comunidades rurais negras como status de comunidades de quilombos e destaca estas como reserva de patrimônio histórico, sendo, portanto, guardiãs de saberes fazeres historicamente acumulados. Neste sentido, se faz necessário produzir estudos que explicitem, analisem e torne público esta reserva de patrimônio cultural.

Do período colonial aos nossos dias, o povo negro, diga-se os quilombolas vêm rompendo as amarras. Não se deixando escravizar, buscando formas de se reinventar na constituição de seu modo de vida e na manutenção do seu patrimônio cultural. O corpo, o trabalho, as famílias, a cultura, a religião, os conhecimentos, as produções, os recursos naturais, as moradias, a terra e a dignidade, tudo isso já tentaram tirar-lhes.

É necessário forjar a própria existência. E contra as diferentes forças opressoras dominantes, negras e negros do Território do Sapê do Norte, no Espírito Santo, vêm lutando a mais de três séculos por cidadania e autonomia, deixando sempre um legado de coragem para as suas gerações futuras.

As formas encontradas pelo povo quilombola para enfrentar tantos desafios, são a manutenção dos modos de vida, proteção do patrimônio cultural, defesa do território, dos equipamentos públicos inseridos nos quilombos, como a escola.

Os processos, as práticas e as atividades tradicionais dos povos quilombolas geram produção de conhecimentos e inovações em diversas áreas através de contos, lendas, músicas, danças, pinturas etc.

Ainda podemos relacionar a estes processos de cidadania, as espécies e os ecossistemas, uma vez que o povo quilombola, tem seu modo de vida estreitamente ligado com a natureza. O símbolo desse enfrentamento, será sempre a resistência, e o combate ao racismo

Resultados

A partir das atividades desenvolvidas na Escola de Formação Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental, durante seis anos, as lideranças quilombolas compreenderam o processo de construção política dos territórios quilombolas, criaram suas estratégias de lutas e enfrentamento ao agronegócio nas comunidades quilombolas.

Vários foram os parceiros que contribuíram nesse projeto da escola de formação, a Comissão Pastoral da Terra, o Movimento dos Sem Terra, membros da Igreja Luterana, muitos grupos aprenderam e ensinaram na escola de formação.

A escola de formação foi uma experiência, que mereceu ser registrada, nesse sentido, a partir das edições foi construído um produto como memória da história dos estudos e formação empreendida no norte do Espírito Santo. A partir dessa experiência foi elaborado um almanaque com toda as atividades desenvolvidas.

No ano de 2017, as lideranças quilombolas e, os parceiros elaboraram e publicaram em um Almanaque, com toda a história da escola de formação.

O Poema abaixo, inspirado no Almanaque de Chico Buarque está no almanaque e, revela a felicidade com essa experiência de seis anos de educação e formação popular. Segundo os organizadores, não é preciso começar na primeira página: basta abrir em qualquer parte para ir construindo de pouco a pouco o entendimento sobre o método que valorizou a identidade, a cultura, a história e os direitos quilombolas.

Destacam que metodologia, também investiu na construção de um discurso de resistência à invasão dos eucaliptos, à contaminação por agrotóxicos, ao esquecimento do que veio antes da devastação.



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Livia Duarte¹

*Senhoras e senhores!
Jovens e Crianças!
Do Sapê do Norte
Do Espírito Santo
Do Brasil
Gente do Norte e do Sul
África América e Europa
Alemanha Inglaterra e Noruega
Equador Colômbia e Costa Rica
Zimbábue do Sul e do Norte
Gente da Terra do Mar e do Ar
Seres de todo o universo
Para aprender um pouco
Das coisas do velho e novo Sapê
Toma aqui este Almanaque Quilombola
Tem receita de quitute, letras de música, textos e gritos de resistência.
Fotos, versos, chás, ervas e danças,
Técnicas e ajuntamentos dos plantios,
Tem luta por
território,
Práticas de saúde, dietas do parto, narrativas da Mata Atlântica,
Tem embarreio de farinha, cineclube e intercâmbio,
Tem gente, muita gente! Tudo misturado um pouco.*

*“Oh menina vem ver nesse almanaque, como é que isso tudo começou
Quem penava no sol a vida inteira como é que a moleira não rachou
Quem tapava esse sol com a peneira, e foi que a peneira esfuracou
Diz quem foi que fez o primeiro teto e o projeto não desmoronou
Diz quem foi que inventou o analfabeto, e ensinou o alfabeto ao professor”
[Almanaque, Chico Buarque]*

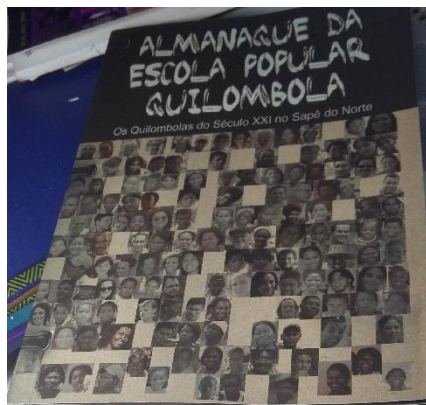


Figura 3: Almanaque elaborado e publicado por Lideranças quilombolas e a FASE-ES, 2017.

Referências

Benjamin, W. (1993) *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FASE, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação- Vitória, 2011.

MUNANGA, Kabengele, *superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. *Etnicidade e Territorialidade: Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo entre agosto de 2008 e julho de 2009*.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo coleção: primeiros passos - vol. 7: 1998. Edição: 15ª*.



Figura 4: Almanaque elaborado e publicado por lideranças quilombolas e os parceiros

2017.



MENINAS BONITAS: UM ESTUDO SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Rosa Maria Noronha Dias¹

Resumo

Apresento as primeiras observações da pesquisa que venho realizando em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro com alunas do quarto e quinto ano do primeiro segmento do ensino fundamental. Meu objetivo é estudar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras, duplamente discriminadas pela cor e pelo gênero. Utilizo a pesquisa-ação como metodologia e tenho como referencial teórico os Estudos Decoloniais. A partir destes, procuro refletir, por exemplo, sobre a lei 10.639/03, a qual, apesar de promover o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do ensino fundamental ao ensino médio, ainda enfrenta resistências, seja por desconhecimento da lei, por desinteresse acerca do tema, por despreparo em trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula ou por medo de “ferir suscetibilidades”, perpetuando uma das características principais do racismo à brasileira, que é a negação do próprio racismo, omitindo que vivemos numa sociedade patriarcal racializada e que privilegia a cultura hegemônica branca. A pesquisa ainda se encontra em fase de execução, mas já podemos observar a sua importância, ao proporcionar um espaço de troca e reflexão, onde as participantes manifestam reconhecer a existência do racismo nos diversos espaços por onde circulam e afirmam buscar formas variadas de enfrentamento ao preconceito racial.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Relações étnico-raciais. Gênero.

Introdução

Apresento a pesquisa que venho desenvolvendo como mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, a qual está sendo realizada na escola pública da rede municipal carioca, onde exerço a função de professora regente de Sala de Leitura.

Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da literatura infantil pretende pesquisar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – PPGE/CAP-UERJ, professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atriz e contadora de histórias.

rosmd@bol.com.br



positiva para as meninas negras. A escolha do tema é resultado do encontro entre motivações pessoais e profissionais. Ao mesmo tempo em que vivi na infância e na vida adulta situações de preconceito racial por causa de meus cabelos crespos e de minha origem familiar, também fui por muitas vezes testemunha de brincadeiras racistas entre alunos em todas as escolas onde trabalhei. Pude perceber também que o racismo é, de certa forma, democrático: não somente as crianças brancas demonstravam seu racismo, nas palavras, nos gracejos e nos silêncios, mas também as crianças negras e mestiças, numa incontestável recusa em aceitar e assumir sua identidade, sua história ancestral, sua estética – em especial as meninas. Algumas alunas mal disfarçavam o incômodo por terem cabelos cacheados, volumosos ou crespos. Outras alisavam os cabelos, deixando a dúvida sobre se foi uma escolha pessoal ou se era uma tentativa de se encaixar num modelo de beleza embranquecedor. Também era perceptível que o racismo, ora velado, ora declarado, estava presente entre os educadores, independente da raça que tivessem. Por trabalhar como professora da rede pública carioca de ensino e há alguns anos exercer a função de professora regente de Sala de Leitura, cuja principal atribuição é criar e executar projetos de estímulo à leitura junto aos alunos, acredito ser pertinente pesquisar de que forma os livros infantis podem auxiliar na luta contra o racismo e numa construção identitária mais positiva para as crianças negras, particularmente para as meninas negras, discriminadas duplamente pela raça e pelo gênero. Decidi trabalhar com esta interseccionalidade, por observar o quanto ser mulher e negra pode ser muito doloroso, em especial quando abordamos alguns temas, entre eles, os padrões estéticos valorizados em nossa sociedade.

Paralelo ao meu trabalho como professora municipal, há 8 anos também sou contadora de histórias e atuo dinamizando oficinas e apresentando espetáculos de contação.

Essas duas atividades - professora de Sala de Leitura e contadora de histórias - vêm me mostrando ao longo destes anos o poder transformador das histórias, tanto para quem as conta quanto para quem as escuta. Penso que meu papel como professora de Sala de Leitura e como contadora de histórias seja lançar mão da principal ferramenta que tenho - a literatura - para contribuir com a construção de uma

sociedade mais justa para todos os que sofrem direta ou indiretamente com a intolerância racial.

Portanto, acredito ser importante, por exemplo, contar histórias que contribuam para a problematização e a construção de referenciais de beleza e empoderamento por vezes bem diferentes daqueles ratificados pela sociedade.

Campo teórico

Em 2003, foi sancionada a lei 10.639 que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira":

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

(...)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Em 2004 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 10 de março de 2008, foi publicada a lei 11.645, acrescentando a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena" e em 2009, foi aprovado o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003.

Apesar destas ações, passados 13 anos, vemos que a distância entre a promulgação da lei e sua efetiva aplicabilidade ainda é grande. Muitas vezes nos deparamos com o desconhecimento sobre a lei 10.639 e/ou o desinteresse sobre a sua implementação. Acredito que esta indiferença generalizada não é casual, mas um indicativo do racismo à brasileira, onde o silêncio é a afirmação da negação, a negação da cultura afro-brasileira. Como afirma Souza (2009, p.8):

(...) muitas vezes, os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar neste tema é tocar "na ferida", preferindo o silêncio para "não provocar constrangimentos".

Este silêncio é bastante nocivo, pois, ao mesmo tempo que nos ilude com a ideia de que não há racismo no Brasil e, portanto, não há razões para “falar do que já passou”, continua apresentando a cultura eurocêntrica como aquela com a qual devemos nos identificar, cabendo às culturas indígena e africana o lugar do *exótico*, lembradas apenas em datas comemorativas específicas.

Silencia-se, por exemplo, acerca dos privilégios a que boa parte da população branca vivencia, condição denominada branquitude. Este é um conceito que vem sendo construído desde a década de 30 pelo americano W. B. Du Bois, que foi estudado por Gilberto Freyre na década de 60 no Brasil, mas que ganhou força a partir da década de 90 nos Estados Unidos. Ainda que alguns pesquisadores mais recentemente proponham a substituição do termo branquitude por branquidade, deslocando para o primeiro um outro significado, como defende Moreira (2012), utilizando-se dos estudos de Edith Piza (2005), branquitude ainda é o conceito utilizado pela maioria dos pesquisadores para explicar a valorização do ideário branco em nossa sociedade. Ser branco é a meta a ser alcançada e manter as “invisíveis” vantagens que ela proporciona, é o que justifica muitas das reações negativas a ações concretas que queiram questionar e modificar tal estado de coisas. “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. (CARDOSO, 2010, p.611). Cardoso diferencia a branquidade crítica, aquela vivenciada por indivíduos ou grupos brancos que criticam publicamente o racismo da branquidade acrítica, onde é abertamente defendida a superioridade racial branca.

Também reconhecem e levantam-se contra as práticas da branquitude os Estudos Decoloniais, ao propor o questionamento e o enfrentamento da cultura eurocêntrica que foi absorvida pelos países da América Latina ao longo dos anos de colonização. Mesmo tendo atingido a independência, a colonialidade do ser ainda se faz presente, alocando tudo e todos os que não correspondem ao seu modelo ideal a um local de inferioridade. No âmbito da cultura negra, as religiões de matriz africana são entendidas como manifestações primitivas e de ordem satânica, impondo uma dualidade bem-mal e uma simbologia que não são próprias a estas religiões; as histórias e costumes vindos com os escravizados na Diáspora Africana são

desconsiderados ou, no máximo, vistos como exóticos, esvaziados de valor; a pele escura, os cabelos crespos são percebidos como sinal de subalternidade.

Nas representações construídas ao longo de séculos de dominação europeia, a branquidão da pele tornou-se uma vantagem e, em termos de acúmulo material, tem garantido vantagens quase absolutas para os representados como euro descendentes. (MIRANDA e RIASCOS, 2017, p.556)

Ou seja, buscar formas de trabalhar dentro do contexto escolar a história e a cultura afro-brasileiras e empreender ações antirracistas são medidas que podem colaborar bastante na construção de uma sociedade mais justa para todos e ajudar a crianças e jovens negras a reconhecerem a negritude em si, sem o peso da vergonha e do preconceito.

Falo aqui em especial das meninas negras, duplamente fragilizadas na construção da autoimagem pela questão do gênero e da cor:

Dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a autoestima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade. (CARNEIRO, 2002 apud HENRIQUE, 2002)

Assim, acredito que problematizar o que é ser menina e negra é criar espaços de fala e, por consequência, de poder. É empoderar, fazendo uso de um conceito que surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, com a luta pelos direitos civis, através dos embates do movimento negro e que começou a ser utilizado pelas feministas na década de 80.

Empoderamento é o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir. (COSTA, 2004, p. 7)

No entanto, qual o lugar das personagens negras na literatura infantil? As crianças negras se veem representadas nelas? Será possível falar, nas últimas gerações, do surgimento de uma literatura infantil afro-brasileira?

Recorro aos autores Souza, Lisboa de Sousa e Pires (2005) para conceituar uma literatura que vem sendo construída por escritores negros, uma literatura sensível a questões étnico-raciais que ficaram adormecidas por muito tempo:



possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra; propõe (e se propõe como) uma releitura da história de nosso país; traduz uma ressignificação da memória do povo negro brasileiro; realiza fissuras nos textos que representam o discurso hegemônico da nacionalidade brasileira; se caracteriza por um processo de reterritorialização da linguagem, ocupando lugares e desmontando estereótipos; se configura como narrativa quilombola, porque realiza verdadeiras manobras de resistência: é pouco disseminada e sofre boicote de editores e distribuidores; no entanto, sua produção é constante e bem extensa(SOUZA, LISBOA DE SOUZA e PIRES, 2005, p. 3-4).

Nesta literatura infantil afro-brasileira encontramos as histórias a serem lidas para as *meninas bonitas* da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação. Penso que ao propor que minha pesquisa convide os sujeitos à reflexão e à ação concreta, a escolha da pesquisa-ação é bastante acertada. E mais: acredito que a pesquisa deva ser mais do que colher informações e fazer uso delas academicamente, excluindo os sujeitos da pesquisa da possibilidade de construir mudanças que lhes sejam benéficas.

Escolhi como sujeitos de pesquisa alunas de duas turmas do quarto e do quinto ano da escola pública municipal onde trabalho como professora regente de Sala de Leitura, no bairro de Irajá. Eu trabalho nesta escola no turno da manhã, atendendo uma vez por semana todas as turmas, da Educação Infantil ao quinto ano, além do PEJA. Para não haver dificuldades na delimitação dos papéis de professora e pesquisadora por parte dos alunos e dos professores __ ainda que professores possam ser pesquisadores, mas neste contexto em especial, prefiro manter este afastamento __ a pesquisa está sendo realizada com alunas do turno da tarde.

Em média a faixa etária destas alunas são entre nove a onze anos. O grupo é formado por treze meninas, sete do quarto ano e seis do quinto ano.

O instrumento que utilizo para desenvolver a pesquisa-ação é a roda de leitura, prática pedagógica de leitura compartilhada, que permite a reflexão em conjunto sobre o texto lido. Procuro desenvolver uma escuta de como as meninas são afetadas pelas histórias e se estas podem servir como um impulsionador para mudanças na percepção que têm sobre a negritude: quem se considera negra? Ser negra é ser



bonita? Quem é negra, tem que mudar alguma coisa em si para se sentir bonita ou para ser bonita aos olhos dos outros?

Apesar de ter delimitado os sujeitos da pesquisa por sexo, não utilizei raça, fenótipo, auto declaração ou afins como critérios de delimitação dos sujeitos. Acreditei que seria proveitoso participarem da pesquisa meninas negras, mestiças e brancas para que, afetadas ou não diretamente pelas questões, possam estabelecer diálogos entre suas vivências e enriquecerem o processo de pesquisa-ação. Aliás, a escolha de meninas que se declarem brancas em participar de um grupo que vai discutir identidade negra e empoderamento feminino, já pode mostrar o quanto elas se sentem, de alguma forma, envolvidas com a proposta.

Os livros selecionados para as rodas de leitura constam, em sua maioria, do site www.100meninasnegras.com, da livreira Luciana Bento. São eles, na ordem em que estão sendo lidos para as participantes da pesquisa: O cabelo de Lelê, de Valéria Belém; O mundo começa na cabeça, de Prisca Agustoni; O cabelo de Cora, de Ana Zarco Câmara; Meu crespo é de rainha, de bell hooks; O tesouro de Monifa, de Sônia Rosa; Omo Obá – histórias de princesas e O blackpower de Tayo, ambos de Kiusam de Oliveira.

Os estudos decoloniais são o referencial teórico que utilizo como base de compreensão nesta pesquisa, por apresentarem uma crítica ao pensamento colonizante e eurocêntrico no qual estamos imersos e nem sempre nos damos conta. Pensamento que, nas sutilezas do cotidiano, perpetua relações racializadas, onde a cultura branca eurocêntrica se sobrepõe a todas as outras e hierarquiza saberes, estéticas e espaços.

Os encontros vêm acontecendo desde a segunda quinzena de agosto, com frequência semanal e, nos últimos encontros, o grupo será convidado a produzir coletivamente seu próprio livro, onde as meninas contarão o que descobriram ao longo das leituras. Elas serão responsáveis pela criação da história e das ilustrações, com a orientação da pesquisadora. A publicação do livro poderá ser virtual (e-book) ou impressa.

A criação e publicação do texto literário, ao mesmo tempo que aponta para uma das características principais da pesquisa-ação, que é a execução de uma ação que vise a melhora de uma prática __ no caso, o empoderamento deste grupo de



meninas diante de si mesmas, de seu grupo e de todos aqueles que entrarem em contato com o livro __ também será o produto educacional desta pesquisa. Como pós-graduanda de um mestrado profissional, a obtenção do título está condicionada à defesa de dissertação sobre o objeto de estudo e apresentação de trabalho final de curso, que vem a ser o produto educacional, o qual deve ter relação direta com a pesquisa desenvolvida, apresentando-se como algo concreto que possa ser disponibilizado e que possa ser útil a outros profissionais, conforme consta da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 .

Além deste, quero apresentar como um outro produto educacional a confecção de um guia para professores, apresentando o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho com as alunas, desde as rodas de leitura, a condução das discussões até a criação do livro. Acredito que este produto pode servir de inspiração e estímulo para outros educadores replicarem esta experiência e fomentarem a reflexão e a transformação das relações étnico-raciais dentro da escola e para além dela.

Análise dos resultados parciais

Após reuniões com os responsáveis e com as alunas interessadas em participar da pesquisa, realizamos o primeiro encontro, onde novamente foi explicado às participantes o objetivo da pesquisa, como ela seria realizada e, na medida em que ela se baseia na leitura de textos literários infantis, foram questionadas sobre de quais livros lembram de ter gostado mais de ler. Poucas citaram livros que tinham como protagonistas personagens negras – Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta, de Sônia Rosa; Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado e O cabelo de Lelê, de Valéria Belém. Essa quantidade inexpressiva confirma o quanto a literatura infantil ainda é branca, apesar dos avanços apontados na pesquisa de Pereira (2016).

Consciente de que a pesquisa não está concluída e ainda existem dados a serem levantados e observados, mesmo assim penso que algumas reflexões podem ser feitas mediante as leituras realizadas:

As participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que afirmam que todos são iguais, que cada menina é bonita do seu jeito, seja branca ou negra, porém, em algumas falas, observamos a interiorização do discurso eurocêntrico, em falas que podem ser vistas como depreciativas em relação à estética negra:

A – Antes, meu cabelo era bem ruim.

PA (pesquisadora) – O que é um cabelo bem ruim?

A – Se eu deixar ele solto, ele fica assim (faz um gesto de cabelo bem cheio)

PA – Assim é ruim?

A – É... (insegura para falar). Na vida real, né?

As ilustrações são um instrumento muito rico, na medida em que dialogam com o texto e estimulam a compreensão do que pode passar despercebido nas palavras. As imagens também contam histórias e se faz necessário que mais ilustradores negros assumam esta coautoria e apresentem um olhar imagético empoderador sobre as personagens negras. Por exemplo, no livro *O tesouro de Monifa*, o baú que guarda as recordações da tataravó que foi escravizada aqui no Brasil vai mudando de cor ao longo da história.

LI – Eu acho que vai mudando de cor para mostrar as mudanças que a Monifa passou na vida dela toda...

A família exerce um papel importante na percepção que as meninas têm de si, na aceitação de suas características, no reforço ou não do preconceito racial:

B – É que eu falei com meu pai e eu me arrependi de ter falado, porque ele falou uma coisa séria para mim. Eu disse, pai, eu queria ter cabelo liso, eu não entendo porque eu nasci de cabelo cacheado se você tem cabelo liso. Ai, meu pai, B, é assim; você é negra, vem de você assim mesmo, você é negra, você tem cabelo cacheado, você tem que ter orgulho, tem muita pessoa querendo ter, estragando o cabelo à toa.

PA – O que você achou do que ele disse?

B – Achei bonito...

(...)

G – É porque minha avó já mandou eu alisar o meu cabelo, eu não quero não. Eu não vou ficar nem aí pro adulto, porque é muito idiota da parte dele. Vou falar: tá bom, meu cabelo é feio mesmo, vou tentar melhorar. (risos) Porque se tu concordar com a pessoa, ela fica quieta!

Os cabelos têm um valor bastante significativo na percepção da beleza feminina e “um cabelo bonito” de um modo geral está relacionado aos cabelos lisos, o que dificulta a identificação positiva das meninas negras com suas características



ancestrais. Algumas meninas reconheceram que nem sempre se sentem confortáveis com seus cabelos e, por outro lado, uma das meninas brancas e de cabelos lisos do grupo afirmou que se criticassem seus cabelos, com certeza seria por inveja, certa de que sua aparência está em acordo com o modelo eurocêntrico que nossa sociedade valoriza.

G – Sabe quando a amiga da Cora ficou falando do cabelo dela, eu pensei: sabia que o cabelo é o alvo mais fácil de zoar? Que o que mais eles ficam zoando é o cabelo, não sei porque.

PA – E quando isso acontece, quem sofre mais: homem ou mulher?

Todas: Mulher!

As meninas demonstram pouco conhecimento sobre o continente africano e sobre a história da escravidão no Brasil, o que pode apontar para o silenciamento da história daqueles que contribuíram para a formação de nosso país, mas que são desqualificados em seus saberes, suas crenças e sua cultura, a partir de uma perspectiva hierarquizada, como afirma Quijano:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (QUIJANO, 2005, p. 122)

Foi bastante significativo ver que as reflexões despertadas nas rodas de leitura podem estar sendo levadas para além dos muros da escola e colaborando numa forma mais crítica de encarar o racismo. Uma das alunas contou, ao final de um dos encontros, que a Disney foi criticada pelo embranquecimento da princesa Tiana, a única princesa negra da Disney, a qual surgiu com a pele mais clara, os traços mais finos e os cabelos menos crespos no trailer do filme *Wifi Ralph*. Após críticas, ela voltou a ostentar uma aparência mais condizente com sua ancestralidade africana, como no filme *A princesa e o sapo*, quando foi apresentada ao público.

LI – Assim, não é sobre o livro que eu vou falar, vou falar sobre uma princesa negra da Disney. Ela vai aparecer no *Wifi Ralph*, a Tiana, ela sofreu crítica de embranquecimento. Deixaram ela mais branquinha, sendo que as outras princesas

continuaram iguais. Aí criticaram e só porque criticaram é que mudou. Foi preconceito, porque ela era a mais negra.

Com suas palavras de menina, denunciou aquela “correção estética” que foi baseada num único motivo: racismo. Dar os nomes exatos aos fatos é o primeiro passo para as mudanças subsequentes.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi compartilhar os primeiros dados de uma pesquisa que ainda se encontra em processo de execução, mas que já pode indicar alguns caminhos de reflexão para uma educação antirracista.

Reafirmo a importância e a relevância social desta pesquisa. Trabalhando como educadora há mais de duas décadas, observo as relações que se estabelecem entre os alunos nas escolas. Relações ainda impregnadas do ideário eurocêntrico e racista. Relações que classificam e hierarquizam pessoas pela cor da pele, pela textura do cabelo, por traços fenotípicos. Mais ainda, observo que este pensamento racializado também está presente entre professores e outros membros da comunidade escolar, interferindo no julgamento e na relação que mantém com os alunos.

Podemos nos perguntar que impactos as vivências discriminatórias podem ter sobre as crianças negras. Mais especificamente, que impactos estas vivências podem ter sobre as meninas negras, pois a ditadura da estética embranquecedora sobre elas atua com mais violência.

Pudemos observar que a criação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira, do ensino fundamental ao ensino médio, nos estabelecimentos escolares públicos e privados, foi um marco na luta contra o racismo e o apagamento da contribuição dos povos africanos à formação cultural do nosso país. No entanto, também vimos que ainda há uma longa caminhada entre a obrigatoriedade da lei e sua real implementação, pois muitos são os percalços no meio do caminho: o desinteresse ou o despreparo de alguns profissionais para discutir o tema com seus alunos e com a comunidade escolar, a resistência de grupos ultraconservadores às manifestações culturais vindas na Diáspora Africana, entre outros motivos.

A tentativa de atuar sobre este contexto vem sendo realizada através do texto literário infantil. Ao lançarmos nosso olhar sobre o desenvolvimento da literatura infantil brasileira, podemos observar a ausência de personagens negros, a apresentação caricata ou negativa destes até o questionamento de obras literárias deste teor e o crescimento de histórias que discutem o racismo e apresentam personagens negras, femininas ou masculinas, empoderadas e livres. Se a literatura por muito tempo foi branca, hoje ela pode ter outras cores, através de mãos negras que escrevem uma literatura que se denomina afro-brasileira.

Acredito que a escolha da pesquisa-ação como metodologia e dos estudos decoloniais como a base teórica para compreensão do problema foram bastante pertinentes, por apresentarem uma relação direta com os objetivos desta pesquisa, pois, da mesma forma que a pesquisa-ação busca promover mudanças na realidade dos sujeitos da pesquisa, os estudos decoloniais procuram decolonizar pensamentos e atitudes. E há ainda a criação do livro de Literatura como um dos produtos educacionais, além do guia para os professores. Ou seja, pelo menos três ações que apontam para a construção do empoderamento das meninas.

De acordo com a análise dos resultados parciais, foi possível observar a postura ambivalente entre a aceitação da identidade e da estética negra e o uso de palavras, de forma involuntária, que as desqualificam; a importância das ilustrações na potencialização do texto literário para o público infantil; a família como instrumento importante para reforçar ou combater o racismo; o valor que os cabelos têm na estética feminina e o quanto ela está relacionada ainda ao modelo de beleza europeu; o pouco conhecimento em relação à África e à cultura que nos chegou através dos africanos escravizados; as reflexões que são feitas pelas participantes da pesquisa ao observarem o cotidiano e relacionarem com o que é discutido nas rodas de leitura.

Por fim, num momento de ataques à educação pública e aos direitos civis e trabalhistas, mais do que nunca se faz necessário buscar alternativas que se contraponham a uma sociedade tantas vezes excludente e injusta, colaborando no compartilhamento de uma proposta de educação antirracista e participando da luta contra o preconceito racial e em favor do respeito à diferença.



Referências Bibliográficas

BENTO, Luciana. **100 livros infantis com meninas negras**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://100meninasnegras.com/> Acesso em 15/10/2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 12/10/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em 16/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Portaria normativa nº17 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/217-noticias/1207656570/14851-nova-portaria-corrige-normas-sobre-mestrado-profissional?Itemid=164> Acesso em 18/10/2018.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol.8, nº1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf> Acesso em 12/10/2018.

COSTA, Ana A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. A química das mulheres, Salvador, 2004. Disponível em: <https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-ana-alice.pdf> Acesso em 13/10/2018.



HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

MIRANDA, Cláudia e RIASCOS, Fanny M. O. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educação em foco, vol. 21, nº 3, p.545-572, 2016. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3186/106> Acesso em 14/10/2018.

MOREIRA, Camila. **Branquitude X Branquidade**: Uma análise conceitual do ser branco. III EBECULT - Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012. Anais... Cachoeira: 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf> Acesso em 12/10/2018.

PEREIRA, Luena N. N. - **Literatura Negra Infanto-Juvenil**: Discursos afro-brasileiros em construção. Interseções, volume 18, nº 2, p. 431-457, dez. 2016. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/26576/19108> Acesso em 15/10/2018.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**, 2005 apud MOREIRA, Camila - Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. III EBECULT - Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012. Anais... Cachoeira: 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf> Acesso em 12/10/2018.

QUIJANO, Aníbal – **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso 18/10/2018.

SOUZA, Ana L. S. & PIRES, Rosane & LISBOA DE SOUSA, Andréia. **Afro-Literatura Brasileira: O que é? Para que Serve? Como Trabalhar? Subsídio - uma idéia para o dirigente municipal de ensino**. São Paulo: Gruhbas, 2005.



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

SOUZA, Maria Elena V. (org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10. 639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.



PROTAGONISMO E ESCOLARIZAÇÃO DO SEGMENTO AFRO-BRASILEIRO: LUTAS HISTÓRICAS E PROFÍCUAS CONTRIBUIÇÕES DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Gyme Santos¹

RESUMO: O estudo a ser apresentado constitui parte de uma pesquisa já concluída que debruçou-se especificamente sobre os artigos dos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO-UFRRJ), disponíveis em acesso aberto e envolvidos com as temáticas: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, bem como perscrutou-se também a possibilidade de aproximações epistemológicas entre essas produções. Para atender ao objetivo deste estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa estado da arte, alcinhada também de pesquisa documental. O estudo revelou que dos 106 artigos produzidos pelos pesquisadores do LEAFRO no período analisado, 2006 a 2015, 57 encontram-se disponíveis em acesso aberto, ou seja, mais da metade dos artigos, o que permite presumir que há um movimento de resistência empenhado em difundir e promover visibilidade ao conhecimento. No que se refere às aproximações, estas foram possíveis entre 13 artigos analisados, destacando-se críticas tecidas à desigualdade racial, bem como propostas empenhadas na luta pela equidade racial e social. No que concerne à importância da existência dos NEABs, tecida pelos fios da resistência, enfrentamento e militância negra, é oportuno ainda destacar os três pilares que compõem e legitimam estes espaços intelectuais, são eles: ensino, pesquisa e extensão, onde também são abordadas discussões pontuais que perpassam a temática étnico-racial; problematizam e articulam as implementações de ações afirmativas em favor da reparação histórica para com o segmento populacional negro, um movimento contínuo que busca garantir equidade no acesso e permanência do afro-brasileiro ao ensino superior, com vistas ao princípio da isonomia e à educação pela luta antirracista.

Palavras-chave: NEABs. Produção de conhecimento. Ações afirmativas.

INTRODUÇÃO

Uma das intenções centrais deste estudo é esboçar um panorama para compreender o processo de surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), localizados em Universidades Federais, pelo fato do núcleo em estudo pertencer a uma universidade federal, que é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ainda que a pesquisa em questão esteja pautada em um único NEAB: o Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO/UFRRJ), este é parte deste contexto e precisa ser compreendido como tal.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG em Educação – UFF). E-mail: gyme_lispector@yahoo.com.br



É profícuo acrescentar, ainda, que o conjunto formado pelos NEABs é denominado CONEABs (Consórcio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), um modo de organizar e robustecer intelectualmente os núcleos. Em contexto semelhante e tempo histórico diferenciado, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros surge em 1989 com os objetivos de promover a visibilidade e valorização do intelectual afro-brasileiro, bem como ampliar e incentivar a presença deste no âmbito acadêmico.

No que se refere ao processo de pesquisa sobre a historicização dos NEABs, um dos primeiros desafios encontrados pautou-se na questão da diversidade cronológica com relação ao surgimento destes núcleos, pois os mesmos foram implantados em períodos diferenciados, em outras palavras, o surgimento dos NEABs é caracterizado pela heterogeneidade temporal: foram implementados nas universidades federais brasileiras de acordo com as demandas específicas destas instituições, assim, em períodos que diferenciam-se entre si.

Na tentativa de efetuar um mapeamento dos NEABs pertencentes às universidades federais utilizei os seguintes subsídios produzidos sobre a temática: o “I Catálogo da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as): Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros)”. Elaborado em 2010, este catálogo projetou difundir o conjunto de NEABs existentes em Institutos Federais, Universidades Federais, Universidades Estaduais e Centros Federais de Educação Tecnológica, porém são apresentados somente 24 núcleos.

Foi também subsídio para esta pesquisa o livro: “O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil – A experiência dos NEABs”, organizado por Santana, Coelho e Cardoso (2014). Esse livro apresenta relatos de experiências de sete NEABs localizados em diferentes estados do Brasil e vinculados a diferentes instituições: Universidades Federais e Estaduais; Centro Federal de Educação Tecnológica e Instituto Federal. O livro possui uma característica semelhante ao “I Catálogo da ABPN” por apresentar os núcleos de forma institucionalmente diversificada sem seguir uma padronização. Cabe destacar que tal perspectiva diferencia-se desta pesquisa que analisou somente os núcleos das universidades federais.

Devido a escassez de literatura sobre os NEABs, realizei uma pesquisa para mapear os NEABs das universidade federais. O processo envolveu busca por páginas

eletrônicas dos núcleos onde os referenciais iniciais foram os sites das universidades, ou seja, a primeira estratégia elaborada para realizar o mapeamento e verificar as existências e também as ausências destes espaços no âmbito das universidades federais.

Desta forma, foi possível ainda constatar que o dado sobre as existências dos núcleos pode ser disponibilizado de dois modos: as informações sobre os NEABs podem estar alocadas no site da universidade, ou ainda, este mesmo site informa a existência de uma página eletrônica específica do NEAB. Logo, o primeiro mecanismo do mapeamento desta pesquisa foi a verificação nos sites das universidades federais e posteriormente nos sites dos NEABs, quando indicada a existência.

Assim, por meio de pesquisas nas páginas de cada núcleo, foram observadas as principais características, além da possibilidade de estabelecer comparativos entre o que se distingue e o que assemelha-se em cada um dos núcleos. Para isto a justificativa da necessidade de uma catalogação completa. As páginas eletrônicas das universidades e dos sites específicos foram minuciosamente verificadas, e a partir deste primeiro procedimento foi possível constatar instituições que não tinham NEAB; instituições que tinham NEAB mas não tinham página eletrônica; instituições que hospedavam a página eletrônica em site institucional e instituições que hospedavam a página em blog.

Considerando a existência de 63 universidades federais no Brasil², o constatei no levantamento realizado que: 39 possuem NEABs, enquanto 24 não apresentaram em sua página eletrônica nenhuma informação que pudesse constatar a existência desses órgãos.

Deste modo, ao realizar uma revisão bibliográfica para a elaboração desta pesquisa foi possível observar a quantidade limitada de estudos que abordavam os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e, em especial aqueles localizados especificamente nas universidades federais.

Além da adversidade no que diz respeito ao aporte teórico escasso, anteriormente relatada, convém ainda mencionar outro revés que vivenciei no processo de revisão de literatura para compreender o surgimento dos NEABs: a

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_federais_do_Brasil



ausência de uma simetria cronológica no que se refere a implementação desses espaços. A partir desta constatação considerei ser necessário agregar a esta pesquisa elementos ou fatos que historicamente estivessem de algum modo associados a implementação dos NEABs.

Nesta oportunidade destaco ainda que a busca por elementos que de algum modo subsidiassem o processo de compreensão de surgimento dos NEABs foi criteriosamente selecionada para que o objetivo de contar um pouco da história destes núcleos, não fosse ofuscado. Destaco, ainda, o quanto a disseminação destes espaços confere visibilidade e potencial teórico à cultura afro-brasileira, fortalecendo nesse ensejo a diáspora africana no Brasil, conferindo resistência com base em sua legitimidade.

CONFLUÊNCIAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Como já enunciei anteriormente, de acordo com o mapeamento que realizei sobre o processo de institucionalização dos NEABs no âmbito das universidades federais, ainda que não tenha sido possível detectar uma conformidade histórica, existe entretanto, a partir dessa ausência de linearidade cronológica, possibilidades de verificar acontecimentos históricos ocorridos no âmbito da educação que corroboraram para a disseminação desses núcleos. Assim, apresentarei a seguir três momentos históricos que tanto estimularam, quanto conduziram ao advento desses núcleos de ensino, pesquisa e extensão.

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) E A TEMÁTICA RACIAL: UM COMEÇO

Primeiramente gostaria de salientar o quanto a leitura do artigo: “Perspectivas educacionais: em busca de igualdade”, escrito por Andréia de Sousa³ (2011) foi norteadora no sentido de oferecer um tracejado histórico que permitiu-me perceber e

³ Doutora em Educação pela Universidade do Texas\Austin\USA. Atualmente é coordenadora de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade na Secretaria da Educação de Estado da Bahia.



compreender as confluências que reforçaram os processos de surgimento, organização e disseminação dos NEABs. Sousa (2011) é categórica ao trazer em sua escrita aspectos do contexto educacional brasileiro, para oportunamente apresentar como produto das articulações do movimento negro, avanços como os NEABs e a implementação da Lei 10.639/2003. A autora aponta características ideológicas do Ministério da Educação (MEC) e contextualiza aspectos deste órgão federal, destaca principalmente as propostas que reproduziram e reforçaram a naturalização do racismo:

De fato, a história de criação, desenvolvimento e consolidação do Ministério da Educação mostra que desde o seu surgimento na década de 1930 sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) – a instituição se configurou em torno da reprodução de um pensamento, visão e prática científica eugênica (...) (SOUSA, 2011, p.99)

Ou seja, as discussões a respeito das relações étnico-raciais no que se refere ao contexto educacional, não estavam contempladas nas pautas do MEC quando fundado. O movimento de inclusão desta agenda de discussão foi sistematizado, como fundamenta Sousa (2011) pela atuação enérgica do movimento negro que corroborou por exemplo para a publicação do livro “Superando o racismo na escola”, em 1999, pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), organizado por Kabengele Munanga. Além disso foi organizado também o primeiro livro didático acompanhado de caderno de atividades, no qual foi abordada uma experiência quilombola do povo Kalunga, este livro foi intitulado: “Uma história do povo Kalunga” (2001). Logo, estas duas obras expressam o pioneirismo da inserção da discussão da temática: relações étnico-raciais no campo da educação. Sousa (2011) comenta o desempenho do MEC antes das publicações anteriormente enunciadas:

No que diz respeito a atuação do MEC após a mobilização das entidades, ativistas e pesquisadores negros nas décadas de 1970 e 1980 – o que provocou um debate sobre o racismo no processo de organização da Constituição de 1988, somente após meados da década de 1990 houve uma tentativa incipiente por parte desse Ministério de incorporar a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dadas as reivindicações históricas de organizações negras (SOUSA, 2011, p. 100-101)

Ou seja, sessenta anos após a sua fundação e atendendo as obstinadas pautas do Movimento Negro, o MEC efetua um embrionário avanço ao inserir a discussão étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A relação de compreensão que pretendo esboçar neste estudo, trata-se de inferir os caminhos percorridos pelo segmento afro-brasileiro e as suas constantes atividades militantes para que avanços histórico-sociais e histórico educacionais, como a promulgação da Lei 10.639/2003 e a institucionalização dos NEABs no âmbito das universidades federais, dentre outros avanços que simbolizaram e simbolizam os anseios da população afro-brasileira de fazer parte de uma sociedade com equidade racial.

Entretanto, antes de serem concretizadas, estas mesmas ações foram pautas constantes das reivindicações do Movimento Negro. No tocante à questão do intelectual negro e a relação direta deste com as atividades de militância é necessário perceber o quanto os dois estão diretamente associados. A respeito desta correlação, Santos (2008, p.3) pontua:

Após o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, cresce significativamente o protesto negro contra a discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, aumenta o debate sobre a questão racial brasileira (...) Por outro lado há também o ressurgimento e o aumento significativo da quantidade de negros intelectuais oriundos direta ou indiretamente da militância dos Movimentos Sociais Negros, especialmente a partir da década de oitenta do século passado. Conforme os intelectuais Lúcia Barbosa, Petronilha Silva e Valter Silvério.

Assim, quando as articulações viabilizadas pelo Movimento Negro apontam as conquistas obtidas pela população afro-brasileira é necessário ressaltar que um aspecto incentivador foi a entrada do negro intelectual no espaço acadêmico. Esta entrada é paradoxalmente marcada pelo processo de resistência em que este mesmo intelectual necessita provar constantemente que o ambiente acadêmico também é um espaço de direito onde o sentimento de não-pertencimento necessita do movimento contra-hegemônico de permanente reflexão e desconstrução: “Intelectuais negros sempre existiram no meio acadêmico brasileiro (inclusive intelectuais do porte de Milton Santos, geógrafo mundialmente famoso), embora estes fossem – e ainda sejam – poucos nas universidades brasileiras” (SOUSA, 2011, p.566). Desta forma é possível associar a presença de intelectuais negros nas universidades com o

processo de inserção de núcleos especializados em estudos da cultura e história afro-brasileira e africana nessas instituições.

Por isso, faz parte desta reflexão a necessidade e relevância em pontuar cenas educacionais que decisivamente contribuíram para o processo de implementação de núcleos de pesquisa em universidades federais, comprometidos em desenvolver ensino, pesquisa e extensão sobre as temáticas que perpassam a história e cultura afro-brasileira, englobando também a diáspora africana.

Ressalto ainda que embora as confluências históricas em determinados períodos não obedeçam uma linearidade no sentido de proximidade temporal, a complementaridade pode ser verificada.

A MARCHA ZUMBI DOS PALMARES

O segundo momento que marca a gênese dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) trata-se da Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, realizada em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Nesta circunstância, movimentos em defesa do segmento populacional negro organizaram esta manifestação que mobilizou cerca de 30 mil pessoas no dia 20 de novembro de 1995, com a finalidade de denunciar a inexistência de políticas públicas para a população afro-brasileira.

Na ocasião deste protesto foi efetuada a entrega de um documento ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Segundo Lima (2010, p.79):

O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que além dos três mencionados, incluía religião, terra, violência, informação, cultura e comunicação.

De modo objetivo Sousa (2011) descrevem acerca das três partes do documento anteriormente citado. A primeira parte contesta o enunciado de que o mito da democracia racial estava extinto. Logo, esta primeira parte interpela pela

imediatividade de ações intensas e concretas que denunciem o discurso de igualdade racial defendido pelo mito da democracia racial.

Na segunda parte, denominada “diagnósticos”, são mencionadas melhorias, tanto no aspecto da legislação, quanto da institucionalização. São também denunciadas continuidades de práticas racistas como agentes responsáveis pelas desigualdades, no que diz respeito à oportunidade e tratamento para com o segmento populacional afro-brasileiro.

Já na terceira parte, designada “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, são expostas proposições para os seguintes tópicos: “democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra” (SOUSA, 2011, p.567). Sequencio a discussão sobre o documento atribuindo ênfase às proposições que contemplam o eixo educacional. É necessário observar o quanto alguns eixos em específico reforçaram a difusão dos NEABs:

(1) a exigência de garantia de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade, (2) o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos, (3) a formação permanente de professores e educadores para o trato da diversidade racial, (4) identificação das práticas discriminatórias, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso a curso profissionalizante e a universidade (SOUSA, 2011, p.567)

Especificamente os eixos 3 e 6 podem ser considerados pautas constantes tanto nos debates quanto nas ações intensificadas pelo movimento de criação dos NEABs, com exceção ao acesso a curso profissionalizante.

Os núcleos têm desenvolvido permanentemente, tanto cursos de extensão, quanto cursos de formação continuada, estes embasados na perspectiva das relações étnico-raciais e na compreensão da diversidade racial destacada no item 3.

A APROVAÇÃO DA LEI 10.558/2002: O PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

Os NEABs tiveram seu processo de disseminação impulsionado pelo Programa Diversidade na Universidade. Ainda que este programa não tenha realizado



uma menção direta aos núcleos pelo fato da sua finalidade inicial tratar-se de oferecer apoio aos pré-vestibulares comunitários, paralelamente a criação deste programa, os núcleos foram responsáveis pela interlocução entre os pré-vestibulares e as universidades.

Com a implantação do Programa Diversidade na Universidade em 13 de novembro de 2002, por meio da aprovação da Lei 10.558/2002⁴, neste mesmo ano foi produzido um evento de mesmo nome: o 1º Fórum Diversidade na Universidade, realizado de 10 a 13 de dezembro de 2002. Nesta circunstância foi conferida visibilidade aos NEABs e aos intelectuais negros:

Durante o 1º Fórum Diversidade na Universidade, os NEABs elaboraram um documento em versão preliminar para o MEC contendo um conjunto de propostas e recomendações sobre ações afirmativas para a população negra no âmbito educacional pelo coletivo de professores, vinculados aos NEABs (...). Tal documento foi entregue ao MEC em janeiro de 2003 e foi um marco histórico-político para que os pesquisadores negros começassem a ter acesso ao debate racial no MEC (SOUSA, 2011, p.103-104)

Inseridos em instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, a implantação destes espaços foi impulsionada pelo Programa Diversidade na Universidade, embora alguns já existissem antes da implementação do programa (CARVALHO, 2003).

Entretanto, o Programa Diversidade na Universidade foi um dos grandes responsáveis pela disseminação destes núcleos em outras universidades. Este programa vigorou de 2002 à 2007 e sua implementação foi resultante da participação do governo brasileiro na “III Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata ou Conferência de Durban”⁵. Convém, ainda, sublinhar sobre este evento os respectivos reflexos e resultados para o Brasil, que viabilizados pela presença de representantes brasileiros, incitou diversos segmentos da sociedade civil e dos movimentos negro e indígena, destacando na pauta de discussão o debate sobre as políticas de reserva de vagas em universidades para negros e indígenas, entre outras questões.

No que diz respeito ao Programa Diversidade na Universidade, os NEABs em sua condição institucional agregam-se a este programa e ambos complementaram-

⁴ Lei que criou o Programa Diversidade na Universidade. Este programa foi implementado com o objetivo de promover o acesso de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior. Especificamente afrodescendentes e indígenas.

⁵ Evento internacional realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2001, na cidade sul-africana de mesmo nome.

se e fundamentaram-se em um objetivo central do qual, como sublinha Carvalho (2003, p. 163-164), a perspectiva é de que a partir destas duas ferramentas o governo:

(...) assumo de uma vez por todas a urgência de promover a integração racial nacional e étnica no e através do ensino brasileiro, e, em particular, nas universidades, por meio de projetos de preparação, acesso e permanência de índios, negros e demais populações socialmente excluídas, de modo a promover, efetiva e definitivamente, um ambiente de diversidade nas nossas universidades, ainda tão escandalosamente brancas e elitizadas.

Nesta perspectiva, reitero o quanto os dois importantes eventos realizados em Brasília enrobusteceram a pauta racial enquanto discussão presente no MEC em 2002. Sobre o 1º Fórum Diversidade na Universidade (2002), Sousa (2011, p.103) apresenta as seguintes considerações:

1º Fórum Diversidade na Universidade (de 10 a 13 de dezembro), período em que foram apresentadas algumas experiências-piloto dos Projetos Inovadores de Curso (PICs). Essas experiências, na ocasião classificadas como inovadoras, na verdade, já vinham sendo realizadas a mais de duas décadas por cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Recomendou-se, no Fórum, que fossem elaboradas propostas de políticas públicas e estratégias de inclusão social no sistema educacional.

Este evento foi organizado para intensificar e incentivar os pré-vestibulares populares. O Programa Diversidade na Universidade pode ser compreendido como um reforço aplicado de forma indireta para viabilizar a entrada dos afro-brasileiros na universidade. Não estabeleceu políticas de ações afirmativas, utilizou outra estratégia para postergar a adesão ao sistema de cotas.

Ainda que incentivar as ações dos pré-vestibulares populares seja uma ação válida, a implantação do sistema de cotas na universidade garante alcance maior no que se refere ao acesso do afro-brasileiro aos bancos universitários. De acordo com Sousa (2011, p.102) é possível observar por meio da criação do Programa Diversidade na Universidade, uma maneira de esquivar-se do debate sobre as cotas raciais na universidade:

Como resposta às reivindicações sociais por políticas de ações afirmativas (AA) para o acesso da população negra ao ensino superior, o MEC iniciou uma experiência piloto com o projeto Diversidade na Universidade: Acesso à Universidade de Grupos Socialmente Desfavorecidos, como uma das estratégias para a não implementação de ações afirmativas (ou cotas em universidades)



O segundo evento organizado ocorreu dentro do primeiro anteriormente mencionado: o “Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras”. Chamo a atenção para a particularidade deste encontro que reuniu especificamente 19 professores de universidades públicas e privadas, pois deste contingente, 17 professores eram negros.

Um aspecto a ser salientado refere-se ao fato destes 19 professores exercerem lideranças nas instituições das quais faziam parte, além de terem em comum uma agenda de debate sobre o acesso de negros à universidade, assim como questões pertinentes à discriminação racial.

Desta forma, os mesmos professores que articularam a organização deste encontro interno: o “Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras”, especificaram pelas suas demandas o quanto a implementação dos NEABs no espaço da universidade serviria como reforço, para que estes mesmos órgãos constituíssem enquanto ferramentas de mediação e viabilização das ações e estratégias de promoção da igualdade racial no ensino superior. Este segundo evento igualmente estimulou o processo de disseminação dos NEABs, pois “foi parte integrante do 1º Fórum Diversidade na Universidade. Como resultado desse encontro, uma rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) foi estabelecida” (SOUSA, 2011, p. 103).

Deste modo, Sousa (2011, p.103) apresenta acima um possível escopo de organização inicial dos NEABs, o que imediatamente sintetiza a presença maciça de intelectuais negros nos espaços de pesquisa no âmbito das universidades. A autora revela ainda uma das primeiras definições destes espaços de produção e difusão do saber:

De modo geral, os NEABs são núcleos de natureza acadêmica, pertencentes estritamente às instituições de ensino superior, formados, em sua maioria, por pesquisadores negros. O papel destes núcleos é desenvolver atividades relacionadas aos estudos da população afro-brasileira, às culturas negras e à educação para as relações etnoraciais (SOUSA, 2011, p.103)

Ainda por meio do “Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras”, representado pelos 19 professores, foram estabelecidas as seguintes medidas: mapeamento dos NEABs já existentes, com o



objetivo de até o final de 2003, todas as instituições de ensino superior no país, federais e estaduais, comportarem um núcleo de estudos dedicado às atividades de pesquisa sobre a temática afro-brasileira e história da África; solicitação ao Ministério da Educação (MEC) de bolsas para alunos negros e auxílios de pesquisa para professores e alunos integrantes dos NEABs.

Para pleitear o apoio financeiro solicitado ao MEC, os NEABs organizaram e desenvolveram projetos como cursos de formação continuada, direcionados aos professores do ensino médio, que segundo Carvalho (2003, p.164) versavam sobre:

História da África, História da Cultura Afro-Brasileira, Diáspora Africana nas Américas e Relações Raciais no Brasil, tão necessários para a formação pluralista dos nossos estudantes. Esses cursos podem adquirir formatos vários, tais como ciclo de palestras, seminários, cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

Neste contexto de demandas por mudanças na estrutura educacional brasileira, galgando a igualdade racial no cenário educacional, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Educação Cristovam Buarque, sancionam em 2003 a Lei 10.639⁶.

A partir do comprometimento de execução das ações objetivadas pela Lei 10.639/03, foi possível aos NEABs, na condição de espaços institucionalizados, estabelecer parcerias com o MEC, por meio destas mesmas parcerias, os NEABs empenharam-se em atender demandas sociais e intelectuais para suprir necessidades internas e externas. No caráter externo, estes núcleos organizam e realizam processos de formação em diferentes segmentos intelectuais como ciclo de palestras, seminários, cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

CONCLUSÃO

Deste modo, embora no caráter interno, os NEABs tenham contribuído com o processo de estruturação do ajuste racial e étnico nas universidades brasileiras,

⁶ Esta Lei torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis de ensino fundamental e médio.



desenvolvendo ações possibilitadoras que viabilizaram o acesso e permanência de negros e indígenas no ensino superior, produzindo mecanismos que objetivam alterar estruturas engessadas, destacando como pauta de problematização o currículo eurocêntrico das universidades. Ainda assim, neste contexto, Carvalho (2003, p.163) sublinha:

Entendemos que após o acesso de estudantes negros através das cotas, o currículo da universidade brasileira não pode se manter o mesmo e os NEABs e outros centros de estudos equivalentes poderão desempenhar esse papel de ajudar a repensar o currículo eurocêntrico atual e propor um currículo que contemple de fato a nossa diversidade histórica, social, racial, étnica e cultural.

A mudança na estrutura educacional do ensino superior implica em permanentemente inferir reflexões sobre a cultura do epistemicídio que significa a “negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora ao patrimônio cultural da humanidade” (CARNEIRO, 2005)⁷.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CANEIRO, Sueli - <http://www.geledes.org.br/epistemicidio/> - acesso em 20/01/2016.

CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina. **Relações Étnico-Raciais e Educação – Contextos, Práticas e Pesquisas**. EDUR – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2013, p.224.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos Estudos – CEBRAP, Vol. 87, 2010, p.19.

MACIEL, Luciana Lopes; SOUSA, Andréia Lisboa de. **I CATÁLOGO – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**. Brasília, 2010, p.32.

⁷ Fragmento retirado do site: <http://www.geledes.org.br/epistemicidio/> - acesso em 20/01/2016.

MUNANGA, Kabengele. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira – Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** - Niterói – RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 131.

_____. **Negritude – usos e sentidos.** Coleção Cultura Negra e Identidades. 2009. p.40.

SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma; CARDOSO, Paulino. **O enfrentamento do racismo e o preconceito no Brasil.** Itajaí: Editora Casa Aberta, 2014, p.176.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negros na universidade e produção de conhecimento.** Educação e Ações Afirmativas – Entre a injustiça simbólica e a justiça econômica. Brasília: INEP\MEC, 2003, p.270.

SOUSA, Andréia Lisboa de. **Perspectivas educacionais, em busca de igualdade –** Revista Paidéia, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, nº 11, 2011, p.97-112.



JOVENS NEGRAS ITABORAIENSES E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Gracyelle Silva Costa¹

Resumo: O presente artigo é resultado de parte da discussão realizada no curso de mestrado em educação. A pesquisa abordou o processo de escolarização de três jovens negras estudantes de escola pública, do município de Itaboraí, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal do estudo foi compreender os significados dos processos de escolarização das jovens que concluíram o Ensino Médio no ano de 2015, por meio da reconstrução de suas histórias de vida, enfatizando seus processos de escolarização. É feita a opção pela História oral como um suporte metodológico para tratar desse tema atual e recorro à oralidade como opção epistemológica e sustentação para investigação politicamente comprometida com a valorização da palavra e a reconstrução das histórias de vida. Contudo, foi verificado que os processos de escolarização de jovens negras itaboraienses foram marcados por professores (as) que afetaram positivamente com as suas práticas pedagógicas emancipatórias e/ou “microações afirmativas cotidianas”. Profissionais da educação que acreditaram nas jovens e não permitiram que fossem jovens negras anônimas, além disso, foi constatado que nas escolas públicas, muitas vezes, por meio dos profissionais comprometidos (as), que nasceram as práticas construídas numa rede de solidariedade e comprometimento coletivo com a transformação da realidade de racismo.

Palavras-Chave: Jovens negras. Identidade racial. Escolarização.

Diálogos iniciais...

O presente artigo é resultado de parte da discussão realizada no curso de mestrado em educação². Pretende-se abordar neste texto em especial memórias, narrativas e algumas experiências de escolarização de três jovens negras, evidenciando o papel da escola e dos docentes na educação dessas jovens que foram estudantes de escolas públicas e que concluíram o seu Ensino Médio na rede estadual de educação em Itaboraí, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Um dos critérios para a seleção das “jovens negras” foi o fato de se identificarem como negras, se autodeclarando pretas/pardas e como sendo do sexo feminino. Buscou-se trabalhar de acordo com a categoria raça e a faixa etária de

¹ Doutoranda em Educação- PPGE-UFF; Email: graccy_sc@hotmail.com

² A pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados dos processos de escolarização das jovens que concluíram o Ensino Médio no ano de 2015, por meio da reconstrução de suas histórias de vida, enfatizando seus processos de escolarização.

juventude adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Assim, identidade negra neste trabalho é entendida como uma construção histórica, fazendo referência a uma construção negociada, no diálogo e até mesmo no conflito, como diz a Neuza dos Santo Souza (1983, p.77), “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

A História oral nesta pesquisa é a opção como um suporte metodológico para tratar desse tema atual e recorro à oralidade como opção epistemológica e sustentação para uma investigação politicamente comprometida com a valorização e a reconstrução das histórias de vida com enfoque, neste caso, nos processos de identificação. Os estudos do historiador Alessandro Portelli tem sido referência teórica para justificar minha escolha: “como historiadores orais, nossa arte de ouvir é baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas que conversamos enriquecem a nossa experiência” (1997, p.17).

Este texto formado por vozes/palavras/falas/ narrativas de três jovens negras³, que por sua vez, tem uma identificação que constitui identidades singulares e um caminho plural. Os seus diferentes pertencimentos são guardados na memória podendo ser identificados em suas narrativas.

Narrativas sobre experiências de escolarização de Jovens negras

Nas experiências oralmente narradas pelas jovens, de modo geral, destacam-se experiências professores que “afetaram” positivamente suas construções identitárias e suas vidas no espaço escolar.

Em cada etapa da minha vida escolar sempre teve uma (um) professora (or) que marcou mais... Na alfabetização, terceiro e quarto foram à professora Zuleide e a Professora Priscila, primeiro e segundo ano pegavam os alunos que tinham um destaque maior para ajudar as crianças que tinham mais dificuldades. E, eu ajudava sempre um menino que é amigo meu até hoje. Eu sempre gostei muito de ler, e ler qualquer coisa. Sempre me dei bem com todos os professores, era aquele tipo de aluna que olhavam e achavam que eu estava “puxando saco”. E com a maioria tenho uma relação de amizade. No ensino médio também tive professores que me ajudaram muito, o professor de história (Renildo) que me ajudou e me emprestava livros e me ajudou muito a conseguir o sonho. Tive um professor chamado Vanderlei, se eu precisasse de alguma aula ele vinha na minha casa... Na minha vida escolar, eu me dava bem com todos, era uma relação harmoniosa (Dandara dos Palmares).

³ As jovens que fazem parte da pesquisa o fizeram mediante concordância por escrito, em participar da mesma, aceitando compartilhar experiências em entrevistas individuais, gravadas em recurso audiovisual.



Da primeira série à quarta série estudei numa escola pública perto da minha casa, o colégio não era bom, mas eu tive ótimos professores. Terminei o quarto ano e fui para outra escola pública e fiquei até o sétimo ano, tive a sorte de ter tido bons professores. E depois fui para CIEP, tive uma diretora muito boa que procurava nos ajudar, se faltasse professor, via algum outro para adiantar a aula ou até mesmo para repor a aula. Tentava fazer com que todos cumprissem os horários. **O que seria uma pessoa rígida?**⁴ Seria uma pessoa que vai dizer, se o aluno está fraco. Verifica se é por bagunça, chama o pai para conversar ou dificuldade chamar um professor de reforço de ajudar. É ser uma pessoa séria que está preocupada em resolver os problemas com os alunos (Mariana Crioula).

E a professora da segunda série me marcou, despertou em mim um querer. Essa professora me ensinou a escrever o meu nome e a ler e escrever palavrinhas. Lembro-me da fisionomia dela, a reconheço na rua, mas não lembro nome, ela era branca tinha cabelos no ombro olhos mel claros, usava óculos, andava cheia de bolsas eu repeti dois anos para ficar com ela, na prova eu fazia tudo errado para ficar com ela. Ela me dava atenção, cuidava de mim, minha mãe fazia um monte de trancinhas no cabelo e ela fica fazendo carinho na minha cabeça. Contava história, falava pra mim que eu era bonita, essa era uma coisa que eu não carregava dentro de mim, por eu ser negra e ouvir por diversas vezes o contrário e tinha a indiferença; As crianças na escola perguntavam, por que eu tinha essa cor, uns me chamavam de pretinha e outros de azulzinha. Eles não tinham aquela coisa que era preconceito, mas não sabiam lidar com a diferença da cor. Era só eu de negra na sala, eu ficava rindo, eles falavam que eu era quente que queriam me abraçar. Para mim foi marcante ver que as crianças queriam estar junto de mim, mesmo que fosse pela minha cor. Engraçado uma coisa que eu estou lembrando agora, já no segundo ano a minha professora contava histórias e me dizia que eu era diferente, bonita e pretinha. A professora nunca disse negra e eu sempre soube que eu era negra. Por que os meus avós da parte do meu pai, parte da minha mãe não tenho avós. Meus avós paternos desde quando eu e meus irmãos éramos muito pequenos falavam que eu era negra, que eu nunca seria nada, que nós seríamos pessoas ruins pela nossa cor os meus outros primos eram clarinhos. Só nós éramos negros. Como eu contei antes num momento da minha vida fiquei rebelde, exatamente, quando mudei de escola que fui estudar na escola grande mais no centro da cidade, onde tomei a primeira advertência sem fazer nada. A partir desse momento mudei completamente o meu comportamento. O professor falava eu não respondia, conversava comigo eu fingia que não estava ouvindo, nunca virava de frente para ele, presta atenção no ele estava falando, mas virada de costa. Eu praticamente dominava a turma todos tinham medo de mim. Eu agredia os meus colegas, eu fazia os alunos fazerem o que eu queria. Tudo por causa de uma atitude errada de uma direção. Ali eu me tornei uma aluna que eu não deveria ser. Isso foi do quinto ano até o sétimo ano. Tive um professor na oitava série que disse que acreditava em mim e que eu poderia mudar. E, eu mudei. Foi o professor Luiz Fernando. (Esperança Garcia).

Ouvir as narrativas de meninas ainda tão jovens, mas que vão guardando na memória suas professoras, seus fazeres/saberes, seus gestos e suas práticas foi um momento especial para mim. De certa forma, quando narram suas histórias, às vezes

⁴ Pergunta feita pela pesquisadora;



me vejo, às vezes me encontro, como estudante que fui; às vezes me vejo, às vezes me encontro, na professora que me construo.

A narrativa da Dandara evidencia os professores que mais a “marcaram” “... Na alfabetização, terceiro e quarto foram a professora Zuleide e a Professora Priscila, primeiro e segundo ano, pegavam os alunos que tinham um destaque maior para ajudar as crianças que tinham mais dificuldades...”, neste momento, a jovem lembrou as suas professoras, demonstrando no tom da voz e na própria expressão, um carinho enorme.

O que Dandara nos traz uma professora comprometida com seus alunos e alunas e que os faz se perceberem como coletivo. Poderíamos dizer que as professoras traziam em suas práticas pedagógicas uma perspectiva inclusiva, solidária, atribuindo um importante papel às relações sociais, ou seja, à interação no cotidiano escolar (em sala de aula). O contato entre uns e outros, a preocupação com uns ajudando os outros. Quem sabe mais, ajuda a quem “não sabe ainda”. Com suas práticas pedagógicas, poderíamos dizer que a professora, em seu compromisso com todos, comprometia toda a turma: “Ubuntu”.

Essa preocupação com o outro, com aprendizagem do outro, está presente na prática pedagógica professora da estudante Dandara, em que são percebidos alguns princípios: a solidariedade, a partilha, o diálogo. Princípios fundamentais do modo “Ubuntu” de existir:

“(...) que uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas, o que significa que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. Sendo uma possibilidade de existir junto com outras pessoas” (NOGUERA, 2012, p. 147-148).

Outro momento que vale destacar na narrativa da jovem é quando ela menciona sobre seu “... ensino médio também teve professores que me ajudaram muito, o professor de história (Renildo) que me ajudou e me emprestava livros e me ajudou muito a conseguir o sonho. Tive um professor chamado Vanderlei, se eu precisasse de alguma aula ele vinha na minha casa... Na minha vida escolar, eu me dava bem todos, era uma relação harmoniosa”. A emoção se faz presente na narrativa da Dandara, quando compartilha o compromisso e solidariedade dos seus professores do ensino médio, Renildo e Vanderlei.

A narrativa da jovem Mariana Crioula, de modo geral,



afirma ter tido um bom relacionamento com os professores e os reconhece como “bons”. Traz outros aspectos considerados importantes, em sua narrativa sobre a diretora do CIEP em que estudou durante o seu Ensino Médio. “... Seria uma pessoa que vai dizer, se o aluno está fraco. Verifica se é por bagunça, chama o pai para conversar ou dificuldade chamar um professor de reforço de ajudar. É ser uma pessoa séria que está preocupada em resolver os problemas com os alunos”. É suposto na fala da jovem que a gestora faz um trabalho focado nos seus estudantes, o que é um grande diferencial e destaque em sua gestão. De certa forma, essa diretora marcou positivamente a vida dessa jovem sempre atenta aos acontecimentos cotidianos dos estudantes e atendendo as demandas e necessidades. O comprometimento, a solidariedade, generosidade que considera o *kuntu* (o modo e a maneira de expressar o mundo), o *ahantu* (o espaço-tempo), o *umuntu* (a pessoa), ou seja, a humanidade como o conjunto de humanos que interagem e se ajudam, como pode ser visto nas narrativas das jovens Dandara dos Palmares e Mariana Crioula (KASHINDI, 2016, p.4).

A jovem Esperança Garcia conta sobre as professoras que a ensinaram a ler no segundo ano e a sua afetividade se expressa “... a professora da segunda série me marcou, despertou em mim um querer, essa professora me ensinou a escrever o meu nome e a ler e escrever palavrinhas”. A memória tem a função de arquivar as experiências vivenciadas e as que possuem um importante significado e a jovem Esperança rememora as características de sua professora com muito carinho. “... Lembro-me da fisionomia dela e a reconheço na rua, mas não lembro nome, ela era branca tinha cabelos no ombro olhos mel claros, usava óculos, andava cheia de bolsas eu repeti dois anos para ficar com ela, na prova eu fazia tudo errado para ficar com ela...”. O autor E. P. Thompson (1981, p.189), traz contribuições importantes a respeito da “experiência humana”. De acordo com o autor, a primeira categoria é a “experiência vivida” e, compreendo que esta pode ser revelada no relato da Esperança Garcia, pois, segundo Thompson, a experiência vivida é formada por sujeitos sociais (homens e mulheres) que não são sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas são pessoas que experimentam situações, relações produtivas e vivem/vivenciam as suas histórias no tanto âmbito do pensamento, quanto no sentimento.

A professora presente na narrativa da jovem Esperança era afetiva como é apresentada



em sua fala e proporcionava um ambiente solidário entre as crianças. “... Ela me dava atenção, cuidava de mim, minha mãe fazia um monte de trancinhas no cabelo e ela fica fazendo carinho na minha cabeça... Contava história, falava pra mim que eu era bonita, essa era uma coisa que eu não carregava dentro de mim, por eu ser negra e ouvir por diversas vezes o contrário e tinha a indiferença; As crianças na escola perguntavam, por que eu tinha essa cor, uns me chamavam de pretinha e outros de azulinha. Eles não tinham aquela coisa que era preconceito, mas não sabiam lidar com a diferença da cor. Era só eu de negra na sala, eu ficava rindo, eles falavam que eu era quente que queriam me abraçar. Para mim foi marcante ver que as crianças queriam estar junto de mim, mesmo que fosse pela minha cor...” “... Só eu de negra na sala, eu ficava rindo, eles falavam que eu era quente que queriam me abraçar...”. Em contrapartida, “... a professora nunca disse negra e eu sempre soube que eu era negra”

A autora Regina de Jesus tem nomeado “microações afirmativas cotidianas” (2004, 2014), parece estar presente nas práticas pedagógicas das professoras que as estudantes negras trazem à memória. São práticas pedagógicas de caráter antirracista que visam valorizar o pertencimento étnico-racial das crianças e jovens, re-construindo a autoestima positiva em relação a si mesmas (os):

“(...) ações de caráter antirracista que tem como *locus* o microespaço cotidiano. São práticas, muitas vezes de caráter instituinte, e os sujeitos que as implementam revelam um comprometimento com a promoção das crianças e jovens negros/as que, até então não percebiam, nos espaços escolares, a valorização da história e da cultura afro-brasileira, das matrizes africanas de nossa cultura, dos referenciais negros sendo apresentados e valorizados ao se trazer a História Oficial” (JESUS, 2014 p. 51).

Neste sentido, há dois momentos na narrativa de Esperança que merecem destaque, o primeiro em que a estudante reconhece por parte da professora a valorização de sua estética: “Ela me dava atenção, cuidava de mim, minha mãe fazia um monte de trancinhas no cabelo ela fica fazendo carinho na minha cabeça...” Regina Pahim Pinto, em seu texto “A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais”, nos diz que, os professores de modo geral, mas principalmente os que “atuam nas quatro primeiras séries, desempenham um papel significativo na formação do aluno, na medida que os ensina valores e comportamentos, seja, diretamente, seja decodificando as informações que ela

percebe, tanto, na escola como fora dela do ambiente escolar” (2000, p.125). A professora positivava as características físicas da menina negra, isso parece ser demonstrado pela afetividade.

Outro momento em que, além da questão da estética, Esperança remonta às histórias ouvidas: “Contava história, falava pra mim que eu era bonita, essa era uma coisa que eu não carregava dentro de mim, por eu ser negra e ouvir por diversas vezes o contrário e tinha a indiferença”.

Regina de Jesus, em artigo intitulado “A Literatura Infantil como possibilidade de afirmação da identidade negra”, nos permite pensar o quão importante é o oferecimento de referenciais de identificação positivos às crianças negras, desde a Educação Infantil e a Literatura Infantil pode favorecer este processo (p.3, 2015).

O que Esperança nos traz em sua narrativa aponta para um trabalho afirmativo, desenvolvido por sua professora “contadora de histórias”. Seriam histórias potencializadoras do pertencimento étnico-racial negro? Por sua narrativa, não sabemos se as histórias eram ou não protagonizadas por personagens negras, se havia ou não esta preocupação por parte da professora, mas, a memória de Esperança traz as histórias contadas por uma professora que a elogiava e que a fazia ver o que outros negavam: sua beleza negra.

Por outro lado, o tratamento “cortez” da professora ao abolir a palavra negro, parece vir ao encontro da proposta do “mito da democracia racial”. É como se tivesse gradação no racismo, ao abolir a terminologia negra, preto, fosse poupar a Esperança das “agruras” do ser negro. Tendo em vista a ideologia do branqueamento presente na sociedade brasileira. Antônio Sergio Guimarães (2001, p.161) cita o antropólogo Da Matta, que “define uma especificidade do racismo no Brasil, passa a usar a expressão “racismo à brasileira”, para concorrer com uma expressão – “racismo cordial” – forjada pela mídia. Ou seja, não é mais a democracia que será adjetivada para explicar a especificidade brasileira, mas o racismo”.

Munanga (2004) nos apresenta algumas pistas para entendermos a ausência de questões que envolvam temas raciais nos planejamentos escolares, através da disseminação do “mito da democracia racial”.

“(…) baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira:



exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais, grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas da sociedade” (MUNANGA, 2004, p.89).

No ambiente familiar da jovem também é marcada por preconceito racial, “... por que os meus avós da parte do meu pai, parte da minha mãe não tenho avós. Meus avós paternos desde quando eu e meus irmãos éramos muito pequenos falavam que eu era negra, que eu nunca seria nada, que nós seríamos pessoas ruins pela nossa cor os meus outros primos eram clarinhos. Só nós éramos negros...”. De acordo com Fanon, (2008, p.78) “não se pode avaliar suficientemente a intensidade do sofrimento que acompanha tais estados de abandono, sofrimento que é ligado, em parte, às primeiras experiências de exclusão da infância, e faz revivê-las com toda acuidade”.

No encerramento do curso de Educação e Relações Étnico-Raciais e Currículo⁵, para os professores da rede, Oliveira (2016) em sua narrativa, dialoga com a psicóloga Fernanda Bassini e traz contribuições importantes para pensarmos processos de escolarização dos jovens negros. De acordo com Fernanda Bassini, aponta alguns marcadores que venham contribuir com a educação escolar. A profissional destaca a territorialidade local da periferia onde há ausência de um repertório social positivo, onde algumas vezes o uso de armas e a banalização da vida se fazem presente.

Neste contexto adverso faz parte do cotidiano de muitos adolescentes/jovens em uma fase da vida em que o mesmo está em busca de novos valores para construir a sua autonomia. A cor, como estigma de inferioridade é um forte determinante da condição do jovem negro, a priori suspeito da criminalidade; a desvinculação da escola é também apontada como forte marcador da inserção do jovem até mesmo no mundo do crime. A psicóloga indica que o momento decisivo para jovens/adolescentes consiste na transição de um professor único nas séries iniciais do ensino fundamental, para vários professores. E esse fato pode ser visto na experiência de escolarização da jovem negra. Diz Esperança Garcia “... como eu contei antes num momento da minha vida fiquei rebelde, exatamente, quando mudei

⁵ Realizado na Fundação Municipal de Educação, na Prefeitura de Niterói, no dia 15 de dezembro de 2016



de escola que fui estudar na escola grande mais no centro da cidade, onde tomei a primeira advertência sem fazer nada. A partir desse momento mudei completamente o meu comportamento. O professor falava eu não respondia, conversava comigo eu fingia que não estava ouvindo, nunca virava de frente para ele, presta atenção no ele estava falando, mas virada de costa. Eu praticamente dominava a turma todos tinham medo de mim. Eu agredia os meus colegas, eu fazia os alunos fazerem o que eu queria. Tudo por causa de uma atitude errada de uma direção. Ali eu me tornei uma aluna que eu não deveria ser. Isso foi do quinto ano até o sétimo ano...” Foi exatamente no momento de transição na passagem para a “escola grande” que foi indevidamente é advertida que a jovem começou a apresenta um comportamento “rebelde”. Com os responsáveis ausentes durante longo tempo, a jovem teve nos primeiros anos, uma relação com a professora que sabe “seu nome”, “conta história”, “faz carinho e diz que muito bonita”, enfim de certo modo, faz o papel da “mãe” ausente. A jovem se sentia cuidada pela professora.

É o que podemos verificar no caso da Esperança Garcia que “aprende a ler no segundo ano”, pois se identifica com a professora e criam uma relação afetiva. Podemos pensar que a escola é múltipla, não é só isso, não é só assim... A escola, por meio de suas relações e interações, é complexa, é de muitas maneiras, reflete ideologias presentes na sociedade e nesta sociedade, também interfere. Em uma sociedade marcada pelo racismo, a desigualdade racial encontra, na educação, um importante *locus* de naturalização de práticas racistas e professores(as), formados(as) por uma educação eurocêntrica, certamente encontram dificuldade em desnaturalizar tais práticas, mesmo porque, em geral, não as percebem como racistas.

No momento em que passa para “escola grande” a estudante toma uma advertência indevida e passa ser uma estudante “anônima”, com vários professores, a escola perde o sentido e, então, seu tempo fica totalmente disponível neste ambiente hostil, faltando-lhe referência de identificação e apresenta características de rebeldia e desrespeito com aos seus professores. Infelizmente, parte da história de vida de Esperança Garcia, tem sido a de muitos jovens negros que são ignorados pela própria escola tem contribuído para o processo “exclusão precoce” que predomina em toda a história na educação escolar brasileira, uma exclusão que



ocorre antes do término de oito anos de escolarização formal obrigatória (PATTO, 2000, p.188).

É necessário destacar que nas narrativas das três jovens negras não foi mencionado nenhum conhecimento efetivo sobre a população negra. Passados mais de treze anos da aprovação da Lei 10639/03, essas jovens passam metade de sua infância e adolescência e juventude na escola pública e em suas narrativas não demonstram lembranças de conhecimentos sobre a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – passou a vigorar acrescentada dos seguintes artigos: 26-A e 79-B, da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tenta corrigir a dívida que a educação brasileira tem com o continente africano e com todos os afrodescendentes brasileiros. Percebe-se que a implementação desta lei federal está caminhando a passos muito lentos. A cultura e a história africana e afro-brasileira não estão sendo valorizadas nos estabelecimentos de ensino, o que acaba provocando o fortalecimento do preconceito racial no espaço escolar, solidificando a cultura dos colonizadores.

O conceito de “microações afirmativas”, já citado anteriormente, foi desenvolvido, na tese de doutoramento de Jesus (2004)⁶, a partir das narrativas de professoras negras que, ao afirmarem-se negras, assumindo suas identidades étnico-raciais, passaram a desconstruir ideologias racistas em suas vidas pessoais e em suas práticas pedagógicas. Suas práticas pedagógicas visavam superar, no “espaço micro” das instituições escolares nas quais atuavam, o racismo que têm demarcado espaços inferiorizantes às crianças e jovens negros (as), por meio do oferecimento de referenciais positivos de identificação.

As “microações afirmativas cotidianas” se fazem presentes no cotidiano das jovens negras. Pelas narrativas, é possível perceber que as jovens negras tiveram professores compromissados, e ao mesmo que muitas vezes não estivessem cientes do racismo presente no cotidiano escolar, suas práticas pedagógicas merecem destaque/relevância nessa pesquisa, pois, essas interferiram em suas realidades de forma propositiva, oportunizando transformações em suas experiências de vida e escolarização.

⁶ JESUS, Regina de Fatima. Mulher negra alfabetizando – Que palavrando ela ensina o outro a ler e escrever? 2004. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2004.

Os (as) professores (as) que desenvolvem microações afirmativas demonstram um olhar sensível e estão atentos ao cotidiano escolar, investem o seu tempo e recuperam e/ou trabalham o que de melhor os estudantes tem, investem em suas potencialidades e como podemos ver, são capazes de dar significado à escola e à vida de jovens estudantes negras. Podemos dizer, também, que há uma perspectiva freireana em suas práticas pedagógicas, pois cada um/uma, em sua área específica “compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu *eu* e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p.35).

Dentro dessa perspectiva de trabalho a professora Zuleide, Reinaldo de História e Vanderlei de Geografia, narrados por Dandara dos Palmares e a professora que ensinou a jovem Esperança Garcia a ler no segundo ano do primeiro segmento do ensino fundamental, bem como o professor de Educação Física Luiz Fernando, cumpriram/cumprem um papel político-social e interferem nos cotidianos das jovens.

(In) conclusões:

As narrativas orais das jovens negras que foram ouvidas, as experiências de escolarização das jovens participantes da pesquisa alimentam nossas experiências: “Ubuntu”. Nessas “In-conclusões”, tento escrever para “não finalizar” com ponto final este texto, porque trago apenas uma parte da pesquisa.

Processos de escolarização marcados por professores(as) com muita “humanidade”. Pessoas que marcaram caminhos e afetaram positivamente com as suas práticas pedagógicas emancipatórias e/ou “microações afirmativas cotidianas”. Profissionais da Educação que acreditaram nas jovens e não permitiram que fossem jovens negras anônimas. É nas escolas públicas, muitas vezes, por meio dos profissionais comprometidos (as), que nascem as práticas construídas numa rede de solidariedade e comprometimento coletivo com a transformação da realidade.

No decorrer do processo de escolarização, as estudantes, muitas vezes, foram estigmatizadas, porém romperam com o preconceito de inferioridade que “nos desqualificavam” e aqui me incluo, porque também fui uma jovem estudante itaboraiense. Contudo, ao concluir o ensino médio, novos horizontes se abrem. Temos a Dandara dos Palmares que foi aprovada no vestibular da UERJ (curso de



licenciatura), a Esperança Garcia que conseguiu uma bolsa numa faculdade privada (curso de Pedagogia) no município de Itaboraí, e a Mariana Crioula que está fazendo pré-vestibular social e se preparando para entrada no ensino superior. Assim, vamos juntos/as: professoras e professores da rede pública, possibilitando mudanças na vida de crianças e jovens negros por meio de “microações afirmativas cotidianas”.

Referências Bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos se relações raciais no Brasil**. Junho de 1999. Nº 54 Acessado em 02/01/2017:

http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/88/20080627_raca_e_os_estudios.pdf

JESUS, Regina de Fatima de. **as microações afirmativas cotidianas e suas possibilidades emancipatórias** In: RIBETTO, Anelice (org.). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 001 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, v.001, p. 48-61.

_____. **A Literatura Infantil como possibilidade de afirmação da identidade negra**. In: VIII Seminário internacional As Redes Educativas e as Novas tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR234.pdf>

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Ubuntu, uma perspectiva para superar o racismo**, Publicado em 05 de maio de 2016. Disponível em Entrevista da revista USINOS http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6461&secao=486

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **Para entender o negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria de Pesquisa e informação. 2004.

NOGUERA, Renato. **UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista**. Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150. Acessado em 03/04/2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PINTO, Regina Pahim. **A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais**. In: Revista Negros Territórios e Educação. (Orgs.) Florianópolis, Nº 7, Núcleo de Estudos Negros/NEN – Série Pensamento Negro e Educação, 2000.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. In: PARELMUTTER, Daisy, ANTONACCI, Maria Antonieta. Abril/1997a. Ética e história oral. Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, nº. 15. (p. 13-33). PUC, São



Paulo. Acessado em 14/02/2016 ...
<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>

SOUZA, Neuza dos Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, GÊNERO E CORPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lucas Baptista Mousinho Lins¹

Resumo: O presente trabalho é fruto de experiências vivenciadas durante a graduação, nas disciplinas de estágio obrigatório e na participação no PIBID, atuando em escolas públicas no município de Niterói/RJ. Durante o andamento das aulas, uma situação chamava bastante a atenção, meninos e meninas não queriam se misturar, ambos com motivos diferentes. Pelo lado das meninas, os meninos eram muito brutos e violentos. Pelo lado dos meninos, as meninas não se empenhavam e não queriam correr, atrapalhando o andamento das atividades. Mesmo com o tempo, essa situação não mudava, independentemente da idade dos alunos, do contexto e realidade em que vivem. Essas questões acabam mostrando valores vindos da sociedade em que vivemos, que são reproduzidos dentro dos muros das escolas. Esse estudo tem por objetivo mostrar, questionar e refletir, através do relato de experiência, questões de gênero que adentram os muros da escola, onde constantemente vêm acontecendo situações que não são problematizadas nas aulas e acabam por gerar preconceitos e até exclusões de alunos na Educação Física escolar. Utiliza-se como metodologia experiências vinculadas à estágios e atuação profissional, com embasamento bibliográfico. Nesse sentido, o trabalho dialoga experiências profissionais relacionadas ao tema gênero com textos que refletem e estimulam o pensamento crítico sobre a relação corpo/gênero na sociedade vigente. Abordar o tema gênero na Educação Física escolar acaba sendo uma tarefa árdua para os professores, onde essas questões são afloradas, principalmente nas práticas corporais, pois trabalhar com o corpo e lidar com as diferenças de cada um ali presente, é algo muito complexo. Porém, o professor tem um papel fundamental, onde deve considerar a diversidade dos sujeitos e quando é feito um trabalho com dedicação e empenho, em longo prazo, aparecem bons resultados que podem contribuir para uma formação crítica do aluno, ajudando a constituir uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Gênero; Corpo.

Introdução

A palavra "experiência", que vem do latim *experiri*, que significa provar, experimentar. A experiência é a relação com algo que se experimenta, que se prova. Através da definição dada, nesse relato, venho apresentar experiências vividas nos anos da minha graduação em licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Fluminense - UFF, localizada em Niterói/RJ, mostrando situações presentes no cotidiano escolar e o porquê do tema gênero chamar tanto à atenção, bem como minha relação com essa temática.

¹ Graduado em Licenciatura em Educação Física - Universidade Federal Fluminense (IEF/UFF) e Pós-Graduando (Lato Sensu) em Educação Física escolar - Universidade Federal Fluminense (IEF/UFF). lucaslins31@hotmail.com

Dessa forma, a definição dada por Heidegger (1987) explicita de forma clara qual é a pretensão em escrever um relato de experiência relacionado às questões de gênero, onde ele diz que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p.143)

Esse estudo tem por objetivo mostrar, questionar e refletir, através do relato de experiência, questões de gênero que adentram os muros da escola, onde constantemente vem acontecendo situações que não são problematizadas pelos professores e acabam por gerar preconceitos e até exclusão de alunos nas aulas de Educação Física.

Durante quase toda a graduação, atuei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que tem por objetivo promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os selecionados são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. Além disso, atuei em escolas vinculadas a UFF relacionadas às disciplinas obrigatórias de estágio, chamadas de Pesquisa e Prática de Ensino - PPE, que foram quatro, onde todos os segmentos da educação básica estavam presentes.

Atuei em instituições estaduais e municipais de educação, localizadas nos bairros de Santa Rosa, Icaraí e Centro, na cidade de Niterói/RJ. O tempo de atuação nesses colégios, ao todo, foi de aproximadamente quatro anos, onde pude perceber todo o cotidiano escolar e dos alunos que lá estavam.

Nesse programa e nas disciplinas obrigatórias de estágio, trabalhei com turmas de educação infantil, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e ensino médio. Um aspecto que sempre me incomodou e me chama a atenção até hoje, onde é meu foco de pesquisa, no âmbito escolar dentro das aulas de Educação Física é a



dicotomia entre gênero nas práticas corporais. Percebi que meninos e meninas não queriam se misturar, ambos com motivos diferentes. Pelo lado das meninas, os meninos eram muito brutos e violentos. Pelo lado dos meninos, as meninas não se empenhavam e não queriam correr, e assim, atrapalhavam o andamento das atividades. Essa dicotomia pode ser expressa em situações como na fala de Oliviera e Votre (2006), onde

O sentir-se rejeitada nas aulas de educação física é facilmente explicável, pois a disciplina, até bem pouco tempo (e ainda hoje), se pautava por um modelo reducionista em que o corpo, a aptidão física e o desempenho eram os objetivos mais importantes. Nesse quadro, não havia espaço para as meninas 'baixinhas e frágeis', sobretudo quando a essas características somava-se a falta de habilidade; elas não tinham vez, não jogavam e nem praticavam esportes com suas colegas meninas e muito menos com os meninos. A prática esportiva privilegiava aquelas que tinham um bom desempenho e que eram aptas a praticar aquelas modalidades esportivas associadas à velocidade, força, impacto e resistência. (OLIVIERA; VOTRE, 2006, p.182)

Essa situação também se reflete na fala de Foucault (1979) em relação aos corpos dóceis, que são moldados, manipulados, que apenas obedecem, refletem e reproduzem o que é imposto. Conforme os anos iam passando, essa situação não mudava, independente das escolas, da idade dos alunos, do contexto e realidade em que vivem. Dessa forma, entendi que essas questões são valores vindos da sociedade em que vivemos, que acaba sendo reproduzidas dentro dos muros das escolas.

Porém, essa situação aconteceu de forma mais contundente durante a disciplina de PPE IV, turmas de ensino médio, em uma turma de 2º ano, com cerca de 50 alunos. Eu e mais duas estagiárias, que estudaram comigo na graduação, atuamos juntos nessa turma, fazendo planejamentos semanais e selecionando os conteúdos a serem executados.

Inicialmente, logo nos espantamos por trabalhar com uma turma tão numerosa, era a primeira vez que isso acontecia e também era o maior tempo de atuação com uma turma em PPE, cerca de 3 meses. Esse estágio foi encarado como um grande desafio que nos iria enriquecer de maneira muito positiva, visto que a realidade das escolas públicas tem aproximadamente a quantidade de alunos presentes nessa turma. Sendo assim, foi decidido trabalhar com o conteúdo esportes, visto que é um elemento importante da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES,



1992) e seus variados temas transversais, como: saúde, lazer e influência da mídia. Percebe-se que o tema gênero, até então, não estava no planejamento inicial.

Começamos com o pé direito. A turma topou a ideia de proposta de aulas, onde fizemos uma roda de conversa e achamos que seria muito bom ouvir, entender e dialogar com a opinião dos alunos em relação ao que iria acontecer nesse período. Estava tudo fluindo muito bem, até para nossa surpresa. Foi então que na 4ª aula, onde iniciaram os esportes de contato, como basquetebol e futebol/futsal, começou a haver a dicotomia entre gêneros de forma mais clara e intensa e percebemos que tínhamos que intervir de alguma maneira. Sendo que um momento no dia da aula prática sobre o basquetebol, um aluno virou para uma aluna e disse: *“só vou jogar a bola pra você porque você é gostosa”*. Naquele momento, houve uma revolta por parte das meninas e tivemos que encerrar a aula e fazer uma roda de conversa para reflexão daquela situação que acabara de acontecer. Essa fala me mostrou como os alunos compreendem o mundo em que vivem, onde há a possibilidade de refletir sobre o porquê desse preconceito e como o mesmo se infiltra na fala e nas ações dos alunos nas práticas corporais. (TRINDADE, 2002)

A questão da dominação masculina em relação aos esportes, fica claro na fala de Altmann (2015), mesmo dando ênfase ao futebol, mas valendo para todos os tipos de esporte, onde diz que

...o esporte é um meio dos meninos exercerem um domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não são esportivas... Assim, elas conquistavam o espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades, sem jogar o futebol, o que se explica pelo fato de que o esporte – e mais especificadamente o futebol – ser um espaço masculino na escola. (ALTMANN, 2015, p.76)

Durante a vida, o aluno adquire um conteúdo cultural, que o mesmo absorve em seu corpo, fazendo-o expressar em diversos momentos. Na cultura brasileira, o menino já nasce ganhando uma bola e aprendendo a chutar, sendo incentivado a isso. Já as meninas, não são estimuladas a isso e socialmente, não são incentivadas. (DAOLIO, 1995) Percebe-se que a dicotomia entre gêneros, principalmente nos esportes, é algo que acontece de forma cultural e social, onde os alunos apenas reproduzem com seus corpos em suas falas e atitudes o que aprendem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) mostram de forma nítida como a dicotomia entre gêneros é presente nas aulas de Educação Física, enfatizando o quão importante é a intervenção do professor nesse processo.

Na Educação Física também pode acontecer de persistirem antigos estereótipos ligados ao gênero, como a separação rígida entre práticas esportivas e de lazer dirigidas a meninos e a meninas. O professor pode intervir para garantir as mesmas oportunidades de participação a ambos os sexos, ao mesmo tempo que respeita os interesses existentes entre seus alunos e alunas. (BRASIL, 1997, p.324)

De acordo com Louro (2003), tradicionalmente, as vozes de grupos submetidos e ignorados são silenciadas, como negros, índios e também, as mulheres. Este último é classificado como “segundo sexo”, mostrando a desvalorização do sexo feminino em relação ao masculino. Essa desvalorização se deve pelo fato, principalmente pelas diferenças dos corpos, onde as marcas corporais servem para classificar. Louro (2003) também fala que a sociedade é dividida em duas partes: a central (homens brancos) e a periférica (índios, negros e mulheres). Dessa maneira, a posição central define o que é e o que pode ser. Assim, fica claro que preconceitos relacionados ao gênero já vem acontecendo há muito tempo e não é algo atual.

A partir daquela aula, o tema transversal gênero, como tratam os PCN (BRASIL, 1997), se tornou algo primordial nas aulas, dialogando com os esportes, que era o conteúdo principal. No decorrer das aulas seguintes, com muita insistência por nossa parte, debates e reflexões, percebi que o tema estava se tornando algo produtivo para aquela turma, em que suas ações, atitudes e pensamentos começaram a ter um início de mudança.

Foi utilizado como base legal para a introdução desse tema, visando desenvolver o senso crítico dos alunos, além dos PCN, também as Leis de Diretrizes e Bases – LDB, a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Constituição Federal de 1988, Art. 3º, define entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, construir uma sociedade livre, justa e solidária e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Dessa forma, o papel da escola torna-se mais que fundamental, pois é nela que parte da formação dos alunos é feita e com

isso, os alunos carregam os conhecimentos e aprendizagens pela vida inteira, que vão para além dos muros da escola.

O Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, afirma que o ensino deverá ser ministrado com princípios que devem ser baseados no respeito à liberdade e apreço à tolerância, mostrando que o ensino às diferenças deve ser lecionado na escola a fim de conscientizar e formar o aluno, evitando discriminações e exclusões.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu Art. 16º, relata que o projeto político-pedagógico das escolas que ofertam o Ensino Médio deve considerar, em um dos seus tópicos, valorizar e promover os direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência, sob todas as formas.

A fim de conseguir alcançar o objetivo proposto, buscamos formas de aulas que pudessem fazê-los refletir dentro da prática. Dessa forma, trabalhar com a lógica da co-educação seria fundamental, isto é, onde os alunos, de maneira geral, pudessem participar de todas as atividades propostas na aula o tempo inteiro, sem que haja a separação de meninos e meninas e que todos possam interagir ativamente.

A fala de Jesus e Deive (2006) reflete a importância da mesma, onde

Durante as aulas separadas, o docente tende a não dar a atenção necessária aos dois grupos simultaneamente, prejudicando o andamento e a qualidade da aula. Em escolas que não possuem ambiente físico adequado, alunos e alunas ficam aguardando para alternarem o uso do espaço, enquanto se a EFe fosse organizada de forma Mista ou Co-educativa, ambos poderiam participar ativamente durante todo o período da aula. (JESUS; DEIVE, 2006, p.126-127)

Seguindo essa lógica, busquei juntos com as colegas, alternativas para se trabalhar essa teoria dentro das aulas. Algumas ferramentas pedagógicas foram adotadas na ideia de, junto aos alunos, chegar ao pensamento de que todos podem participar, de forma ativa e conjunta, das aulas propostas, independente do gênero de cada um.

Uma das ferramentas pedagógicas utilizadas foram as atividades lúdicas, com o intuito de que todos os alunos possam vivenciar as atividades e participar de forma



completa, sem exclusão. Essa importância fica evidenciada na fala de Luckesi (2000), onde o mesmo diz que

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (LUCKESI, 2000, p.21)

Os jogos cooperativos também foram um ótimo meio de estimular a união dos alunos nas aulas e promover a participação com um todo, pois possuem uma estrutura alternativa onde os alunos jogam com o outro e não contra o outro. Por isso, esses jogos foram importantes, porque tinham como objetivos, diminuir a questão da competição acirrada e de comportamentos destrutivos, promover a interação de todos os participantes e também, aflorar a espontaneidade, o prazer e alegria no jogar.

Os Jogos Cooperativos vêm com a intenção de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para correr riscos com pouca preocupação com o fracasso e sucesso em si mesmo. Eles reforçam a confiança em si mesmo e nos outros, e todos podem participar autenticamente, onde ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. (BROTTO, 1997, p.16)

Outro modo de atender as demandas dos alunos e os incentivarem a participar juntos foi proporcionar vivências e experiências através de jogos e esportes modificados e transformados, onde o objetivo era fazer com que os mesmos pensassem meios e maneiras diferentes de praticar um esporte, por exemplo, o basquetebol, modificando regras, materiais a serem utilizados, números de participantes, enfim, para que todos pudessem participar de forma ativa. Assim, acaba facilitando o aprendizado das regras, além de garantir uma construção coletiva prazerosa. (DARIDO; RANGEL, 2014)

Dessa maneira, a utilização dessas ferramentas pedagógicas foram de fundamental importância para a construção de um pensamento crítico em relação ao tema gênero nas aulas, valorizando a participação de todos, a cooperação, o trabalho em equipe e, principalmente, o respeito às diversidades e individualidades de cada um ali presente na aula.

Para finalizar nosso tempo na escola, não poderíamos deixar esse assunto “morrer” e não ter um desfecho positivo. Pensando assim, foi decidido montar um júri-simulado na última aula, que consistia em dividir a turma em 2 grandes grupos, de um lado todas as meninas e do outro lado, todos os meninos. Sendo que um tinha que defender o lado do outro. O tema foi uma surpresa e os alunos e as alunas só souberam na hora da aula. Dessa forma, o júri-simulado tinha por objetivo confrontar os diferentes pontos de vista dos alunos, observando o grau de participação dos mesmos nas discussões coletivas do debate/ júri e percebendo a capacidade dos mesmos de defender um ponto de vista, mesmo que não seja coerente à sua posição perante a situação.

Foi feita uma avaliação e percebi que foi uma ótima escolha, houve muito debate, argumentos e o principal, respeito pelo outro. Os alunos e as alunas relataram que, apesar de ter sido um tema polêmico e de grande discordância, alguns problemas da turma “apareceram” e foram sendo resolvidos aos poucos, lidando um pouco mais com as diferenças entre os colegas e aumentando o respeito pelo próximo.

Metodologia

Este trabalho surgiu a partir de observações feitas no cotidiano escolar, que começou como participante durante o estágio supervisionado por meio do PIBID e das disciplinas de PPE, com o apoio de pesquisas bibliográficas. Nos estágios, foram observadas situações em que as atividades eram feitas de forma separada entre os gêneros, principalmente nos esportes, visto como uma prática corporal de domínio masculino. No espaço que ficava disponível, as meninas o ocupavam fazendo outra atividade.

Durante o trabalho, pode-se observar os diversas maneiras utilizadas para implementar o tema gênero dentro das aulas de Educação Física, dialogando com idéias contra-hegemônicas a fim de estimular e desenvolver o senso crítico dos alunos, seja por meio da ludicidade, dos jogos cooperativos e também pela autonomia dada aos alunos, para que os mesmos pudessem propor modos diferentes de praticar uma atividade, e assim pudessem participar de forma ativa durante as atividades e perceber que todos podem estar juntos nas aulas, independente do gênero.

Considerações Finais

Nos debates ocorridos no final da atuação na escola, ainda havia muitas falas que questionavam que abordar esse assunto nas aulas atrapalhava o andamento das mesmas e geravam muita polêmica entre meninos e meninas. Até porque, utilizar uma metodologia contra-hegemônica, em uma sociedade que não aceita as diferenças e que privilegia mais uns do que outros, tornou-se bastante complicado e nem todos compreendiam de forma imediata o principal objetivo.

Entretanto, era possível perceber algumas mudanças de atitudes e pensamentos dos alunos, tanto nas suas ações nas atividades quanto nas suas falas nos debates propostos, me mostrando que é importante os professores utilizarem esse tema transversal em suas aulas, uma vez que este é um assunto que vai para além dos muros da escola, pois é um tema relacionado à nossa sociedade, revelando que essas questões são de interesse público, refletindo no nosso dia a dia.

Acredito que refletir a questão do corpo na Educação Física escolar é de extrema importância, principalmente em relação ao gênero, uma vez que essa dicotomia fica nítida quando se trata das práticas corporais. Dessa forma, entender as questões sociais é essencial para a compreensão dos motivos que levam a gerar atitudes preconceituosas e excludentes em relação ao corpo/gênero.

Assim, enfatizo que abordar esse tema transversal na Educação Física escolar acaba sendo uma tarefa árdua para os professores, onde essas questões são afloradas, principalmente nas práticas corporais, pois trabalhar com o corpo e lidar com as peculiaridades e diferenças de cada um ali presente, é algo muito complexo. Porém, o professor tem um papel fundamental, onde o mesmo deve considerar a diversidade dos sujeitos (LOURO, 2003) e quando é feito um trabalho com dedicação e empenho, em longo prazo, aparecem bons resultados que podem mudar e contribuir para uma formação crítica do aluno e assim, ajudar a constituir uma sociedade mais justa e igualitária, dando a possibilidade de cada um ser dono de seu “próprio corpo”, de se situar como um corpo no mundo. (FREITAS, 1999)



Referências Bibliográficas

ALTMANN, H. **Educação Física escolar: relação de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. (Coleção educação & saúde, v. 11).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acessado em: 20/04/2017.

BRASIL. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 285-336.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acessado em: 25/09/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: 25/04/2018.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Re-novada, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. SP: Cortez Autores Associados, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 96 p.

HEIDEGGER, M. **La esencia del habla**. In: _____. De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.



JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 123-140, 2006.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

OLIVIERA, F. F.; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 173-197, 2006.

TRINDADE, A. L. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. In: GARCIA, R. L. (org.). O corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



Eixo 5: Infâncias, juventudes e educação

EDUCAÇÃO E REFÚGIO: O FENÔMENO DO MULTILINGUISMO ENTRE CRIANÇAS REFUGIADAS

Larissa de Souza Mello Insabralde¹

Resumo: Historicamente, o Brasil sempre recebeu pedidos de refúgio, e nos últimos anos os números têm aumentado devido às guerras e crises mundiais. Até o final de 2017, 10.145 refugiados de diversas nacionalidades foram reconhecidos em nosso país. Nesse cenário, as crianças refugiadas encontram-se como um grupo identificável e crescente nas escolas brasileiras. Entretanto, a produção acadêmica referente ao tema ainda é escassa, principalmente no que se refere à temática do multilinguismo infantil e o acesso à Educação Básica. No processo de integração local dos refugiados, a educação é uma parte vital e é um direito garantido pela legislação internacional e brasileira. A necessidade de identificar e preparar a educação das crianças refugiadas é uma questão internacional, o que se reflete nas amplas perspectivas do trabalho que desenvolvemos. Assim, o nosso objetivo é apresentar reflexões sobre o fenômeno do multilinguismo entre crianças refugiadas, e conseqüentemente, indicar a necessidade de abordar essa questão em futuras pesquisas. A presente pesquisa baseia-se no levantamento de dados a nível nacional e publicações referentes ao processo de inserção da criança refugiada no ambiente escolar. A metodologia deste estudo foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas sobre o assunto. No desenvolvimento da pesquisa, aprofundaremos a questão do multilinguismo na infância sob a perspectiva do pensamento de Lev Semenovitch Vigotski. A partir de então, problematizaremos a questão do multilinguismo de crianças em situação de refúgio e a sua relação com o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Crianças refugiadas. Educação multilíngue. Teoria histórico-cultural.

Introdução

Nos últimos anos, a chegada de refugiados tornou-se um tema muito debatido na mídia e no discurso político. Em 2017, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) divulgou o relatório *Global Trends* (Tendências Globais). Segundo o relatório, até o final de 2016, cerca de 65,6 milhões de indivíduos foram deslocados forçosamente em todo o mundo como resultado de perseguição, conflito, violência ou violações de direitos humanos. Dentre esse quantitativo, 22,5 milhões são refugiados, tornando-se, assim, o número mais alto de todos os tempos.

¹ Licenciada em Letras (Português e Inglês). Mestre em Educação. Doutoranda no Programa da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: larimello89@gmail.com.

No geral, a população de refugiados no âmbito do ACNUR aumentou em 65% nos últimos cinco anos.

Os conflitos e outras circunstâncias, que levam os refugiados a fugirem em grande número de suas casas, tendem a levar anos para serem resolvidos. O conflito na Síria dominou os números de novos refugiados reconhecidos em 2016 com 824.400 novos reconhecimentos, tornando este o país mais comum de origem, seguido por Afeganistão, Sudão do Sul, Somália e Sudão. Dentre os países que mais recebem refugiados estão Turquia, Paquistão, Líbano, *República Islâmica do Irã*, Uganda, Etiópia e Alemanha. O relatório destacou também o deslocamento de pessoas dentro de seus próprios países, fato que é um problema global e representa quase dois terços do deslocamento forçado em todo o mundo. Ao final de 2016, este deslocamento totalizou 40,3 milhões em comparação aos 40,8 milhões no ano anterior. Síria, Iraque e Colômbia foram as situações de maior deslocamento interno (UNHCR, 2017a).

Logo, a mobilidade populacional descrita acima evidencia a dimensão do multilinguismo, uma vez que imigrantes, refugiados, requerentes de asilo e exilados necessitam comunicar-se ou acessar informações fora de seu grupo de língua materna. Nessa perspectiva, o domínio da língua do país de acolhimento torna-se um dos fatores basilares na integração do migrante.

Há um corpo considerável de literatura internacional abordando questões de deslocamento e migração, examinando a tarefa de adaptação a um novo ambiente e os fatores que impedem ou facilitam esse processo. Nestas questões de deslocamento destacamos as necessidades linguísticas e culturais destas minorias. As publicações frequentemente abordam questões sociais, médicas, políticas, linguísticas e educacionais, entretanto, poucas obras contemplam a questão de crianças refugiadas, e apenas uma pequena proporção disso é sobre o multilinguismo e o acesso à Educação Básica.

No Brasil, a produção acadêmica referente ao tema ainda é escassa. Em uma busca realizada no Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos 170 publicações que contemplaram o assunto refugiados desde 2010 até o presente ano. Dentre elas, há 154 artigos, 14 livros e 02 teses. Além disso, as produções são, em sua grande

maioria, advindas de áreas de conhecimento como Antropologia (05 publicações) e Ciências Sociais (10). Ao refinarmos a busca para o assunto crianças refugiadas, vemos um número ainda mais limitado de publicações: apenas 05 desde 2010. Ou seja, é latente a necessidade do desenvolvimento de pesquisas acerca da educação de crianças refugiadas.

Conforme o relatório do ACNUR citado anteriormente, crianças menores de 18 anos constituíram cerca de metade da população de refugiados, assim como nos últimos anos. O número dessas crianças que foram relatadas como solicitando asilo atingiu 75 mil em 2016, embora este resultado seja considerado subestimado. No processo de integração local dos refugiados, a educação é uma parte vital e é um direito garantido pela legislação internacional e brasileira. A legislação brasileira determina que estrangeiros tenham direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso artigos 5º e 6º da Constituição Federal, pelos artigos 53º ao 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente e pelos artigos 3º e 4º da Lei de Migração. Além disso, a Lei de Refúgio (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino. Ainda de acordo com o Artigo 22 da Convenção de Genebra de 1951, os refugiados têm direito ao mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.

Portanto, este trabalho baseia-se no levantamento de dados em nível nacional e publicações referentes ao processo de inserção da criança refugiada no ambiente escolar. A metodologia deste estudo foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas sobre o assunto. A partir de então, problematizaremos a questão do multilinguismo de crianças em situação de refúgio e a sua relação com o desenvolvimento infantil. No decorrer do artigo, aprofundaremos a questão do multilinguismo na infância sob a perspectiva do pensamento de Lev Semenovitch Vigotski. Assim, o nosso objetivo é apresentar reflexões sobre o fenômeno do multilinguismo entre crianças refugiadas, e conseqüentemente, indicar a necessidade de abordar essa questão em futuras pesquisas.



Refugiados no Brasil

Como signatário da Convenção de 1951 e do seu Protocolo de 1967, o Brasil promulgou no ano de 1997, em parceria com o ACNUR e com a sociedade civil, a Lei de Refúgio nº 9.474, contemplando os principais instrumentos regionais e internacionais sobre o tema e definindo mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. A referida lei faz referência à Declaração de Cartagena de 1984, que buscou complementar o estabelecido na Convenção de 1951 e no Protocolo de 1967, convergindo, desta forma, para a realidade da América Latina e Caribe. O colóquio adotou

deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (ACNUR, 1984, p. 3).

A Lei de Refúgio criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) com o objetivo de reconhecer e tomar decisões sobre a condição de refugiado no Brasil, além de promover a integração local dessa população. Para garantir a assistência humanitária e a integração dessa população, o ACNUR no Brasil também trabalha com diversas ONGs no país.

Conforme dados divulgados pelo CONARE no relatório “Refúgio em Números”, o Brasil reconheceu, até o final de 2017, um total de 10.145 refugiados de diversas nacionalidades. Desses, apenas 5.134 continuam com registro ativo no país, sendo que 52% moram em São Paulo, 17% no Rio de Janeiro e 8% no Paraná. Em 2016, o Brasil havia reconhecido um total de 9.552 refugiados. Em relação ao número de pedidos, foram 13.639 no ano passado, 6.287 em 2016, 13.383 em 2015 e 11.405 em 2014.

Além disso, 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017. Os venezuelanos representam mais da metade dos pedidos realizados, com 17.865 solicitações. Em seguida estão os cubanos (2.373), os haitianos (2.362) e os angolanos (2.036). Os estados com mais pedidos de refúgio são Roraima (15.955), São Paulo (9.591) e Amazonas (2.864), segundo dados da Polícia Federal. O CONARE reconheceu 587 refugiados em 2017. Na divisão desse



quantitativo por faixa etária, o relatório apresentou um total de 14% entre 0 a 12 anos, 6% de 13 a 17, 33% de 18 a 29, 44% de 30 a 59 e 3% para refugiados maiores de 60 anos. Por fim, nos últimos 07 anos o Brasil recebeu 126.102 solicitações. A partir desses dados, vemos que o ano de 2017 foi o maior em número de pedidos de refúgio (BRASIL, 2018).

Em maio de 2017, foi sancionada a Lei de Migração n.º 13.445 substituindo o Estatuto do Estrangeiro criado em 1980. Esta lei criou novas categorias de residência e simplificou procedimentos para obtenção da residência no Brasil. A partir dela, o Brasil pode reconhecer um estrangeiro como apátrida e, após dois anos de residência, naturalizá-lo. No artigo 3.º, inciso XI fica estabelecido o acesso igualitário e livre do migrante ao trabalho. Para que este acesso seja assegurado é necessário que o migrante tenha entrado regularmente no país e ter documentação regular, o que deve ser promovido pelo Estado (art. 3.º, V). Entretanto, a nova lei tem sido alvo de intermináveis debates de âmbito político e jurídico no Brasil devido aos vetos colocados pela Presidência da República. Na prática, ela não supera o paradigma da migração como caso de segurança nacional, uma vez que protagoniza a Polícia Federal ainda como autoridade responsável pela aplicação de grande parte da política migratória.

Segundo o levantamento feito pelo Instituto Unibanco (2018), com base nos dados do Censo Escolar 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação, o número de alunos de outras nacionalidades matriculados em escolas brasileiras mais do que dobrou no período de oito anos. Em 2008 foram registradas 34 mil matrículas de imigrantes ou refugiados, à medida que em 2016 a base de dados atingiu 73 mil matrículas. Ou seja, houve um aumento de 112% no número de matrículas de estrangeiros no Brasil.

Ao comparar os dados das redes privada e pública, vemos que na Educação Infantil o número de estrangeiros matriculados foi semelhante: com 5.031 na primeira e 5.896 na segunda. Porém, ao analisarmos os dados do Ensino Fundamental, a diferença duplica-se com 15.973 alunos na rede privada e 30,074 na pública. O mesmo acontece com o Ensino Médio que recebeu 3.0583 alunos em escolas privadas e 6.493 em públicas. O instituto destacou, ainda, que a rede pública acolheu



a maior parte desses estudantes: 64%. Em relação à distribuição do número de matrículas de estrangeiros por Unidade Federativa, São Paulo destacou-se com 34,5% das matrículas, seguido por Paraná (10,7%) e Minas Gerais (10,6%). Nas regiões Norte e Nordeste, a maioria dos Estados teve uma porcentagem inferior a 1%, enquanto o Centro-oeste matriculou entre 1% a 4% e a Região Sul (exceto o Paraná) entre 4% e 10%, assim como o Rio de Janeiro. Apesar de identificar o crescente número de matrículas, o relatório destacou que a rede pública de ensino não está preparada para receber e promover a instrução e integração desses estudantes, sendo o idioma a principal questão. Por isso, destacamos a importância do estudo desse processo.

A educação de crianças refugiadas

Conforme o relatório *Left Behind: Refugee Education in Crisis* (Deixados para trás: crise na educação de refugiados) divulgado em setembro de 2017 pela ACNUR, há 6,4 milhões de refugiados em idade escolar entre os 17,2 milhões refugiados sob o mandato do ACNUR. Em 2016, apenas 2,9 milhões foram matriculados na educação primária ou secundária, e 3,5 milhões, ou seja, mais de metade deles, não foi para a escola. Deste total, 1,5 milhão de crianças refugiadas não tiveram acesso ao ensino fundamental e 2 milhões de refugiados adolescentes não frequentaram o Ensino Fundamental. (UNHCR, 2017b)

Em 2016, após a Assembleia Geral da *Organização das Nações Unidas (ONU)* para Refugiados e Migrantes, 193 países assinaram a Declaração de Nova Iorque sobre Refugiados e Migrantes, que pôs a educação na linha de frente da resposta internacional. A Declaração foi considerada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como uma resposta à movimentação de pessoas numa escala sem precedentes que o mundo tem enfrentado atualmente. Dentre os pontos abordados, a UNICEF pede que a comunidade internacional dê prioridade a seis pontos específicos no que diz respeito às crianças deslocadas, refugiadas e migrantes, como protegê-las da exploração e da violência (em especial as crianças não acompanhadas) e permitir que estas crianças continuem a sua aprendizagem e tenham acesso à saúde e outros serviços de qualidade (UNICEF, 2016).

O relatório do ACNUR (2017b) ressaltou que os países signatários da Declaração de Nova Iorque assumiram o compromisso de fornecer qualidade primária



e Educação secundária em ambientes de aprendizagem seguro para todas as crianças refugiadas, e a fazê-lo dentro de alguns meses do deslocamento inicial do refugiado. Tal fato expressa o compromisso com o direito de cada criança à educação. O texto do ACNUR evidenciou algumas questões importantes dentre as dificuldades que os países que acolhem os refugiados enfrentam. Normalmente, estes países já lutam para encontrar formas de oferecer educação para suas próprias crianças, e ao receber as crianças refugiadas enfrentam a tarefa de encontrar vagas em escolas, professores treinados e qualificados, e materiais educacionais adequados para os recém-chegados, que muitas vezes ainda não falam o idioma em que as aulas são ministradas, ou que frequentemente ficaram sem frequentar a escola por algum tempo. O documento afirma que crianças e adolescentes têm direito a uma educação que assegurará a sua satisfação potencial. Portanto, um sistema sem reconhecimento de exames ou certificação, com inadequação de materiais e infraestrutura pobre, ensinados por professores sem treinamento e subqualificados não poderá fornecer isso.

Em contrapartida, no relatório existem numerosos exemplos de implementação de educação a refugiados bem sucedida. É necessário encontrar maneiras de fazer os recursos das escolas irem além. Como por exemplo, criando programas atualizem o conhecimento das crianças de acordo com seus níveis de aprendizado prévio, aulas intensivas de línguas ou acordos sobre reconhecimento da certificação de estudantes e professores. São estratégias adaptáveis que podem ser usadas com o intuito de não somente ensinar e proteger, mas também promover o bem-estar social e emocional de crianças refugiadas.

Segundo o ACNUR, as décadas de trabalho no campo mostram que os sistemas paralelos de educação aos refugiados e migrantes ainda são precários e resultam em aprendizagem não certificada, o que impede as crianças de progredirem. Alguns países têm adotado esse princípio de inclusão de refugiados apesar dos seus recursos limitados. Outros ainda não o fizeram, talvez porque eles precisem de mais suporte. Este é um esforço compartilhado com responsabilidade compartilhada. Os professores merecem todo nosso suporte incondicional - pagamento adequado, os materiais certos em quantidades suficientes e assistência especializada (UNHCR, 2017b).

Destacando as muitas dificuldades com que se deparam as crianças refugiadas, vemos que a pesquisa acadêmica no Brasil não tem prestado a devida atenção à questão da instrução de línguas às crianças refugiadas. A educação multilíngue para crianças refugiadas pressupõe a análise das práticas pedagógicas e as implicações práticas da criação de ambientes educativos de apoio para crianças refugiadas. Na conjuntura atual, urge realizar-se um estudo aprofundado acerca das questões relacionadas com a instrução da língua portuguesa ao desempenhar o papel de língua de acolhimento para milhares de imigrantes que fazem parte da sociedade brasileira. Os professores muitas vezes se sentem despreparados para ensinar essas crianças e jovens devido a problemas como a falta de desenvolvimento, preparação ou suporte profissional adequado.

A instrução de línguas e o desenvolvimento de crianças refugiadas

Certamente não podemos falar sobre educação para os refugiados sem considerar as circunstâncias de sala de aula e a situação de vida na qual eles se encontram. A língua do país de acolhimento pode desempenhar não somente a função de explicação e apropriação da realidade, mas também de apoio à resolução dos problemas do dia a dia, e principalmente a língua terá relação direta com o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2004).

A partir de um estudo realizado sobre modelos, métodos e melhores práticas para crianças refugiadas nas escolas da Nova Zelândia, Anderson et al. (2007) destacaram que atualmente há pouca literatura sobre o sofrimento e o trauma dos refugiados no contexto de configurações educacionais, apesar de as escolas desempenharem um papel crítico no ajuste e saúde mental de crianças refugiadas. De acordo com os autores, embora haja uma área crescente de pesquisa que analisa os efeitos do trauma em crianças que sobreviveram a experiências relacionadas à guerra, muito pouco se concentra mais especificamente no ambiente escolar.

Em 1996, Cole apontou que, inegavelmente, uma gama de fatores pessoais e pós-migração sugerem que as crianças refugiadas são identificáveis grupos de estudantes com necessidades educacionais especiais, embora possam não se adaptar aos critérios convencionais para assistência à Educação Especial (ANDERSON et al., 2007). Anteriormente, no início do século XX, o pesquisador



bielorrusso Vigotski já se dedicava à Defectologia², uma vez que seus estudos eram motivados pelo crescente número de crianças órfãs e abandonados na recém-formada União Soviética. Suas pesquisas estudavam especialmente a instrução e a educação de crianças com um desenvolvimento diferenciado (cegas, surdas e mudas). Ao estudar crianças com deficiência, ele disse que

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Este conceito de compensação descreveu o processo substitutivo que pode garantir o desenvolvimento. Logo, Vigotski (Ibidem) estabeleceu que a partir do momento quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras possibilidades que estejam íntegras.

Em 1929, Vigotski publicou o texto Sobre a questão do multilinguismo na infância (*K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste*). O texto nos remete a uma discussão referente ao objeto do multilinguismo no processo de desenvolvimento da criança e as discussões apresentadas têm o objetivo principal “de servir de material para a apresentação do problema e indicar persistentemente para a necessidade de abordar em pesquisas essa questão” (VIGOTSKI, 2004, p.2). Vigotski, inicialmente, enfatizou o fenômeno da mundialização ao narrar situações que exemplificam a expansão do multilinguismo no mundo, como, por exemplo, a existência de grandes massas populacionais em diferentes países. Atualmente, essa descrição do autor ilustra a situação de refúgio vivenciada por migrantes no mundo inteiro.

Com base na importância prática do ensino de duas ou mais línguas às crianças, estudiosos de diversos países propuseram-se a investigar a questão do multilinguismo. Além disso, o desenvolvimento da língua apresentou relevância central para o desenvolvimento do pensamento infantil e do desenvolvimento psíquico

² Assim se denominavam os estudos do desenvolvimento de pessoas com deficiência à época.



infantil. Desta maneira, além da importância prática, Vigotski apontou também a abordagem teórica uma vez que

(...) o ensino de duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil. Esclarecer as leis a quais essa forma peculiar se submete apresenta um interesse teórico de primeira ordem e tem também uma grande importância para as conclusões pedagógicas relacionadas ao método de ensino da fala à criança (VIGOTSKI, 2004, p.1).

Em seu artigo, Vigotski argumentou que a maioria dos estudiosos daquela época, assim como ainda ocorre nas pesquisas modernas, utilizou-se de um ângulo de pesquisa que se preocupava, primeiramente, em questionar a influência de uma língua sobre a outra e mais amplamente em definir vantagens ou desvantagens do multilinguismo na infância. Em oposição a estes estudos, ele ressaltou que “o bilinguismo tem que ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral” (VIGOTSKI, 2004, p.20).

Vigotski (2004) concordou com os estudos do psicólogo alemão Stern, ao afirmar que o curso percorrido pelo ser humano em desenvolvimento faz parte de um ato contínuo de evolução. Ao longo de seu ciclo vital, os seres humanos estão sujeitos a confrontarem dificuldades na evolução de suas funções. Crianças refugiadas podem apresentar dificuldades em acompanhar as aulas no país de acolhimento e de se relacionar com os outros alunos. Além de não entender o novo idioma, essas crianças podem também estranhar as diferenças culturais em relação ao seu país de origem (UNIBANCO, 2018).

Segundo Vigotski (2004), o trabalho desenvolvido por Stern demonstrou que as crianças multilíngues, ao invés de apresentarem dificuldades na instrução e interferências de uma língua na outra, foram impulsionadas a um desenvolvimento psíquico que favorece principalmente a melhor compreensão da língua materna. Neste caso, como definiu Vigotski, a criança multilíngue demonstra potencialidades compensatórias, que as fazem superar os desvios entre as línguas. Por isso, defendemos a necessidade de pesquisas com crianças refugiadas, de modo que possamos analisar a relação do seu desenvolvimento com o aprendizado de duas ou mais línguas.

Para as crianças multilíngues, muitos pedagogos-linguistas apresentaram uma visão otimista acerca do ensino de línguas estrangeiras ao afirmar que o desvio (significado das palavras, sintaxe, fraseologia e gramática), observado durante o estudo de várias línguas, favorece ao desenvolvimento psíquico e não ao seu retardamento. Após a exemplificação de investigações realizadas por diversos pesquisadores de diferentes partes do mundo, Vigotski indicou a necessidade de pesquisas empíricas para a solução desta questão. Entretanto, ele afirmou que o desenvolvimento do problema não receberá uma resposta simples ou singular. Esta complexidade é percebida à vista de todos os dados apresentados anteriormente. Logo, deve ser observada a partir “da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas e, finalmente e o mais importante, da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira” (VIGOTSKI, 2004, p.14).

As pesquisas sobre crianças multilíngues apresentadas por Vigotski (ibidem) e as que foram desenvolvidas até a década de 60 eram metodologicamente variadas, mas com um padrão específico de conclusões. O autor destacou que nas análises de Epstein, Schuchart, Ogredi, Sepp, Hent, Graham, Saer, Frank Smith, John Hughes e Kats (VIGOTSKI, 2004), ser multilíngue prejudicava o desenvolvimento linguístico e cognitivo de uma criança e colocava o indivíduo em desvantagem em comparação aos monolíngues. Em geral, os resultados mostravam que os bilíngues teriam vocabulários menores, capacidades cognitivas gerais atrofiadas e que as crianças que aprendessem duas línguas precocemente misturariam as duas línguas. Estudos referiram-se ao “problema do bilinguismo” (grifo nosso) e relataram que as crianças bilíngues apresentaram pior desempenho nos testes de QI, tinham vocabulários menores e sofreram atrasos ou distúrbios no desenvolvimento da fala. No entanto, para Vigotski, estes estudos apresentaram vários problemas metodológicos que questionavam a validade de suas conclusões. Eles empregaram definições não padronizadas e subjetivas de multilinguismo e do indivíduo. Muitos desses cientistas não observaram as diferentes condições sociais dos grupos testados, assim como são específicas as condições de crianças refugiadas.

No seu artigo, Vigotski (Ibidem) afirmou que não apenas o desenvolvimento intelectual da criança revela (em diferentes níveis) a conexão do multilinguismo no desenvolvimento da fala. Fatores como a formação do caráter, o desenvolvimento



das emoções e da personalidade infantil estão em uma relação direta com a fala. Finalmente, o estudioso bielorrusso concluiu que o multilinguismo deve ser estudado por meio de observação das diversidades, amplitudes e profundidade de sua influência no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança. O pesquisador bielorrusso destacou, ainda, a importância das práticas pedagógicas na instrução de línguas, uma vez que “quando o bilinguismo infantil se desenvolve de forma espontânea, fora de uma ação direcionada da educação, os resultados são negativos” (VIGOTSKI, 2004, p.15).

As análises e discussões apresentadas por Vigotski demonstraram a complexidade da questão do multilinguismo na infância, em virtude da sua relação com a atividade da fala e o desenvolvimento psíquico da criança. Uma vez que o ensino de múltiplas línguas representa uma forma peculiar do desenvolvimento infantil, torna-se necessário estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas na instrução de línguas à criança refugiada.

Conclusão

A educação deve ser parte integral da resposta à crise de refugiados que o mundo tem enfrentado. Para muitas crianças refugiadas, uma sala de aula pode ser o primeiro ambiente pacífico e confiável que eles encontram, proporcionando-lhes uma rotina reconfortante. Enquanto seus pais estão tentando lidar com a realidade do deslocamento, as crianças podem encontrar um lugar de segurança na escola, conhecer seus pares e começar ou retomar a aprendizagem estruturada.

Além de apresentar questões acerca da aprendizagem das crianças refugiadas, este estudo destacou também os desafios enfrentados pelos professores que estão trabalhando com esta população. Dialogando, desta forma, com os estudos de Vigotski que destacaram a importância da ação pedagógica no processo de instrução simultânea de duas ou mais línguas e concluíram que a educação multilíngue tem relação direta com o desenvolvimento da criança.

Logo, deve-se garantir que crianças e jovens refugiados sejam incluídos em nosso sistema educacional. Por isso, ressaltamos que a necessidade de identificar e preparar a educação das crianças refugiadas é uma questão internacional. No Brasil, as práticas pedagógicas, a abordagem e as metodologias utilizadas nos cursos



específicos de português como língua de acolhimento merecem ser abordadas em futuras pesquisas.

Referências bibliográficas

ACNUR. **Estatuto dos Refugiados**. Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas. 1951.

_____. **Declaração de Cartagena**. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários. 1984.

ANDERSON, A. et al. **Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, methods, and best practice**. Research Centre for Interventions in Teaching and Learning, University of Auckland. Wellington: New Zealand Ministry of Education. 2007. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 9.474. 1997**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 06 de set. 2018.

_____. **Lei de migração**. 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm> Acesso em: 22 de set. 2018.

_____. **Refúgio em números – 3a. edição**. Secretaria Nacional de Justiça. 2018.

UNICEF. **Declaração de Nova Iorque sobre Refugiados e Migrantes**. 2016. Disponível em: <https://www.unicef.pt/18/site_unicef-declaracao_nova_iorque_refugiados_e_migrantes_2016-09-20.pdf> Acesso em: 20 de set. 2018.

UNHCR. **Global Trends**. 2017a. Disponível em: <www.globaltrends.com/> Acesso em: 20 de fev. 2018.

_____. **Left Behind: Refugee Education in Crisis**. 2017b. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/left-behind/>> Acesso em: 22 de fev. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. V – Fundamentos de defectología**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

_____. **K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozrste**. Em: Psirrologia razvitiia rebionka. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 393-415.



POTENCIALIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE CONVIVEM COM A VIOLÊNCIA EM UMA COMUNIDADE NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: INTERLOCUÇÕES COM A PEDAGOGIA SOCIAL

Edite Sant'Anna da Silva

Resumo: O conhecimento da realidade social é um instrumento político que pode orientar os grupos sociais na luta pela transformação da sociedade, mas por si só não basta. É preciso haver uma reflexão sobre o papel que se ocupa e buscar pela mudança que se deseja. Este trabalho tem por objetivo investigar como se dão os processos de Educação de crianças e adolescentes que convivem com a violência no interior de uma comunidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa propõe uma investigação na perspectiva metodológica do cotidiano, a partir da pesquisa-ação, compreendendo a importância da Psicologia Social Comunitária e da Pedagogia Social, através do trabalho grupal, como um espaço de desalienação, enfrentamento e potencialização das famílias. Com respaldo teórico em Deleuze (1995), Freire (1987) e Goffman (1998), dentre outros, busca promover o desenvolvimento de consciência crítica, com uma ética voltada para a solidariedade e com vistas a alcançar resultados que ampliem a percepção dos atores envolvidos. A produção de conhecimentos, a partir da compreensão da realidade, favorece às crianças e aos adolescentes, moradores da comunidade, novas perspectivas de mudanças, com a democratização de políticas e saberes, tanto no território em que convivem, quanto em relação às expectativas de seu futuro acadêmico, resgatando valores e credibilidade para irem além do estigma social.

Palavras-chave: Potencialização e Subjetivação de Crianças e Adolescentes. Educação. Pedagogia Social.

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade tem sido marcada pela alienação, numa realidade onde as instituições se constituem em práticas naturalizadas que não dão espaço para reflexão do sujeito, promovendo intenso sofrimento psíquico. O trabalho com grupos tem a proposta de ser um espaço alternativo, onde as pessoas possam se conhecer melhor e aprender a lidar com suas próprias questões, percebendo que também o outro compartilha das mesmas angústias.

Nós, seres humanos, somos por natureza, sociais; por isso, já nascemos em um grupo, que é a família. Ao longo da vida, estamos sempre inseridos num contexto social - a escola, os amigos, a igreja e, na vida adulta, o grupo profissional.

Este trabalho está pautado na perspectiva metodológica do cotidiano, a partir da pesquisa-ação, compreendendo a importância da interlocução entre a Pedagogia Social e a Psicologia Social Comunitária, através do trabalho grupal, como



um espaço de desalienação, enfrentamento e potencialização de crianças e adolescentes.

Olhar o cotidiano propicia ao sujeito recriar e se apropriar de uma realidade, sem sucumbir aos modelos acadêmicos, mas conservando sua própria essência, sem se perder de si mesmo ao tecer seu texto. Dessa forma, esta investigação pretende, sem polarizar, mas vagueando sobre os saberes, apresentar autores que contribuem com a temática, como Deleuze, que fala a partir do micro, propondo as linhas de fuga; Bakhtin, que nos mostra sujeitos polifônicos que dialogam e criam assim a mediação e os vínculos que dela advêm e Freire, que aponta caminhos para a liberdade do oprimido e a retomada da autonomia de vida pelo sujeito.

A pesquisa-ação, ainda em início, é realizada numa comunidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, utilizando a estratégia de Oficina de Grupo, buscando intervir através de crianças e adolescentes que estudam na escola do bairro. A comunidade pesquisada é considerada no município como uma das mais violentas, principalmente depois da pacificação dos morros da cidade do Rio de Janeiro.

Assim, a produção de conhecimentos, a partir da compreensão da realidade, favorece às crianças e aos adolescentes, moradores da comunidade, novas perspectivas de mudanças, com a democratização de políticas e saberes, tanto no território em que convivem, quanto em relação às expectativas de seu futuro acadêmico, resgatando valores e credibilidade para irem além do estigma social.

O PESQUISADOR - EDUCADOR DO COTIDIANO

O pesquisador precisa ser bem autêntico em sua pesquisa, tanto porque o alvo está em seu coração, quanto para não vergar-se aos rituais da academia e às pressões que roubam a espontaneidade e a alegria das descobertas garimpadas.

De fato, para que toque o coração das pessoas, há que saber bem qual é a sua flecha, quando será disparada, qual o alvo a ser alcançado e redobrar o cuidado com o fazer; sendo rigoroso, sem rigidez.

Isso porque a prática diz mais que a fala e deve estar comprometida com o outro, valorando o que ninguém valora, num desafio cotidiano de saber fazer. Educar



como um ato de amor, de coragem, analisando a realidade sem fugir à discussão criadora, genuína.

Olhar o cotidiano é deixar de ser estrangeiro para virar embaixador, é desenvolver um olhar de compreensão, sem julgamentos, a fim de potencializar pessoas afetuosamente (e ser potencializado por elas), numa humildade que nasce da consciência do inacabamento, conforme Paulo Freire (1996, p.53): “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Assim, alcançar o lugar das investigações e reflexões – ouvir o Outro, amadurecer essa escuta e a si mesmo - pesquisador gente que ouve gente- não apenas debruçar-se nos livros e noutras fontes, mas aprender com o Outro.

Nesse cotidiano tão dinâmico e instável, não cabe a neutralidade na pesquisa, pois nada é neutro nesse terreno onde pisam homens que são feitos da mesma natureza e que se encontram, tocando a realidade do Outro e com quem o pesquisador se identifica; que o toca e que o habita: solo possível para a interação.

O cotidiano é uma força que nasce na luta e fazer pesquisa com o cotidiano é tecer em cima do que não se tem. Além disso, a pesquisa do cotidiano não é colonizadora – ela é produzida com o objeto e não sobre ele; é marcada pelo imprevisível inerente às experimentações e vivências que não se acomodam em planejamento dos fatos a serem pesquisados.

E assim, envolvidos na pesquisa, o pesquisador se constrói, na palavra e no trabalho, conforme Paulo Freire (1987, p.78): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

De fato, é na escuta do outro que se vai crescendo, permitindo que subjetividades floresçam e façam movimento, em palavras que não sejam vazias, mas que produzam grandes transformações.

Assim, pesquisar é respeitar o terreno do outro; adentrar o terreno invisível sem tocar, sem mexer, sem alterar o espaço a ser pesquisado. Ainda que, mesmo dessa forma, se veja implicado o pesquisador com seu objeto de pesquisa, como alerta Renê Lourau (1975, p. 88): “Estar implicado é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias,...”

Além disso, é no cotidiano que se revelam as resistências e as conexões feitas devem ser através das potências e não pelas impotências, o que faz do cotidiano uma verdadeira revolução – onde as questões se insurgem e os caminhos metodológicos vão se abrindo ao olhar do pesquisador.

Assim, nenhum ouvir é neutro, nenhum falar é neutro, nenhum toque é neutro; não se faz pesquisa sem tocar, sem ouvir, sem falar... E se falou, se tocou, se ouviu, lança-se abaixo a neutralidade. E se nem um olhar é neutro, também o tema escolhido não o é. A escolha de um tema já está entranhada no pesquisador; é fruto de suas vivências, de seus olhares no mundo, de suas escutas, de suas trocas e seus toques.

ALTERIDADE – SUBJETIVIDADES – EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO - EDUCAÇÃO

Ao tocar o outro, já contaminou todo o terreno e foi contaminado por ele, pois todo olhar é politizado e vai promover mudanças em si e no Outro. Basta uma leitura e já disparou o gatilho das transformações; ninguém fica imune ao Outro, conforme Mikhail Bakhtin (2003, p. 341): “Ser significa ser para o outro, e, através dele, para si”.

Dessa forma, Bakhtin mostra-nos como a alteridade vai constituindo os indivíduos, num processo solidamente construído, de caráter dialógico e polissêmico, pela via das interações, como um espelho; um ser vai se refletindo no outro, sendo alterado pelo outro continuamente.

E Foucault (1984) admite ser possível traçar processos de subjetivação onde o sujeito jamais seja constituinte, mas seja sempre constituído para si e para os outros, capaz de renovar suas formas de sistematizar e de se ler, se pensando e se percebendo diferentemente do que se via.

Dessa forma, o sujeito vai se constituindo, não como um objeto do domínio do saber, mas como um produtor de seus próprios saberes, valorizando-os e sendo valorizado por eles.

Freire (1987) aponta a cultura popular como elemento fundamental para que a classe trabalhadora alcance sua emancipação, cujo foco é construir uma educação que valorize o conhecimento do povo e propicie que se faça uma leitura da realidade a partir da ótica do oprimido, que vai se constituindo nas relações históricas e sociais.

Saviani (2003) também enfatiza que a educação é produzida historicamente pela humanidade, pois o homem não é uma produção individual, mas coletiva, com o auxílio do trabalho educativo, baseado num saber elaborado.

Assim, como o homem não está isolado dos fenômenos sociais e históricos, toda proposta pedagógica precisa estar comprometida com a transformação da sociedade, fazendo conexões de quem aprende com o conhecimento produzido socialmente.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 31).

Dessa forma, Freire apresenta a Educação como uma agência libertadora, onde a prática pedagógica deve contemplar esse olhar que vê o mundo de forma epistemológica e política, promovendo mudança social. De fato, a constatação da exclusão social, vinculada às políticas e práticas educacionais, só foram reconhecidas a partir das obras de Paulo Freire.

EDUCAÇÃO COMO PROMOTORA DE ESPÍRITO CRÍTICO – ESTIGMA SOCIAL

A nova atuação da Educação é apontada como um instrumento de transformação para um mundo que está sempre passando por mudanças, e que possibilita o desenvolvimento de um espírito crítico que, se esquecido, pode gerar novas opressões (FREIRE, 2000).

De fato, para Freire (2000), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética e estética, a corporiedade das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. E mais: ensinar também exige reconhecimento e que se assuma uma identidade cultural, não é meramente transmitir conhecimento.

A educação de crianças e adolescentes provenientes de comunidade, em especial, traz em si muitas reflexões possíveis, pois a presença do estigma social –

criança da favela – já lhes dá uma condição de desacreditados ou desacreditáveis, conforme nos diz Goffman (1988).

Assim é que o cotidiano vai se descortinando na rotina da favela/comunidade. As crianças adolescentes chegam, vão olhando... misto de curiosidade e alegria. Olham os preparativos para a Dinâmica de Grupo e denunciam a intensa expectativa.

São todas crianças adolescentes... não importa o local; o espaço físico não rouba o ser criança/adolescente com suas características de abertura para o novo, para as *coisas com gosto de novidade*. Assim vai se montando a identidade desse ser que espreita tudo e quer ver, quer estar, sem o medo e o silêncio do adulto.

Não foi, ainda, silenciado pelas contingências do espaço em que vive, mas o estigma vai chegando aos poucos, se descortinando e fazendo parte de sua identidade. Mas, e o que é esse sentimento de identidade?

Segundo Papalia (2006), a construção do indivíduo está plenamente imbricada ao ambiente em que se desenvolve. Daí ser importante, ao se estudar sobre a criança adolescente, atentar para seu ambiente e as relações em que esteja envolvido, que lhe dão amparo e respaldam sua existência.

A população das favelas cresceu muito nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 50 e, segundo Veras (1999), a diminuição do índice de pobreza vem sendo camuflado pelos critérios de avaliação, pois, apesar de o morador de favela possuir televisão, geladeira, fogão, micro-ondas e etc., continua em situação de exclusão durante gerações.

Logo, a falta de perspectiva de futuro e de empregos aponta para uma reprodução da pobreza e da exclusão social. E sobre a favela como lócus da marginalidade, Zaluar (2015, p. 14), descreve:

A favela, vista pelos olhos das instituições e dos governos, é o lugar, por excelência, da desordem. [...] Os estereótipos que se formam da cidade são os mesmos desenvolvidos pela favela. Ao longo deste século, a favela foi representada como um dos fantasmas prediletos do imaginário urbano: como foco de doenças, gerador de mortais epidemias, como sítio por excelência, de malandros e ociosos, negros inimigos do trabalho duro e honesto; como amontoado promíscuo de populações sem moral (ZALUAR, 2015, p.14).

A comunidade sofreu com o remocionismo, que era uma política voltada para acabar com as favelas e cujos moradores eram vistos como os excluídos. Diante disso, desenvolveu-se uma identidade de favelado, que sofreu com uma exclusão, repleta de violência e mortes.

VIOLÊNCIA- FAVELAS/COMUNIDADES - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A violência cresce progressivamente, aumentando o ódio e o preconceito entre os grupos sociais. E o pobre, o negro, o morador de favela e a própria favela estão no imaginário social como os legítimos representantes da violência e das barbáries.

Naiff (2005) apresenta um panorama geral de comunidades/favelas que deixa transparecer o contexto em que vivem seus adolescentes, onde existe a presença maciça do narcotráfico que utiliza armamento pesado e o emprego de crianças e adolescentes nas linhas de frente do tráfico.

Além disso, esse autor apresenta o Estado do Rio de Janeiro, especificamente, como possuidor de um poder policial que mais mata no mundo, com comunidades carentes que chegam a ter um milhão de habitantes e onde faltam políticas públicas de inclusão e geração de rendas para esses jovens, além da falta de política de segurança, com governantes omissos e corruptos (NAIFF, 2005).

Enfim, é nesse contexto de violência, que as representações sociais vão sendo formuladas e construídas negativamente, no sentido de entender e enquadrar a realidade social das comunidades. E os adolescentes-crianças convivem com uma imagem de si e da região em que vivem, onde o marginal está objetificado na figura do morador de favela, do negro e do pobre.

OFICINAS DE GRUPO – ALIENAÇÃO- PIONEIROS DO TRABALHO GRUPAL

O grupo é um instrumento que pode favorecer não apenas o conhecimento, mas a mudança, que não só individual, mas de si para o outro, em comunidade. É, portanto, uma mudança de postura, que tira o indivíduo da passividade alienada para outro patamar, de desalienação.

O conceito marxista de alienação é trazido por Franco (2011), como a ação pela qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade ou à natureza na qual vivem outros seres humanos e as suas possibilidades humanas.

Bleger (2001) considera que as normas são condutas que os seres humanos precisam seguir, mas adverte que a repetição, de modo ritualístico, maquinal, não possibilita nada novo, afastando a ansiedade. Isso parece, a princípio, algo bom, mas a segurança que é sentida impede que se busque por mudanças; a ausência de aprendizagens novas, conseqüentemente, levará à alienação.

Assim, o trabalho com grupo pode romper com estereótipos e favorecer à mudanças onde tudo está ordenado de forma rotineira, repetitiva. Essa é a função do grupo, arrancar o sujeito do conforto da sua alienação para estar mais consciente dos determinantes sociais que produzem sua história; tirá-lo do equívoco de uma posição alienada para um papel mais verdadeiro, diante da vida e de seu papel nela.

Por sua vez, Lane (2001) defende que o indivíduo introjeta o mundo como uma realidade subjetiva, concreta e que acaba se exteriorizando em seus comportamentos. Assim, a percepção do mundo se dá a partir do que foi interiorizado e sua forma de expressar esse material ocorrerá conforme a maneira como o sujeito percebe as coisas existentes.

Apesar de o mundo social e institucional ser percebido como realidade concreta, essa objetividade é produto da ação do homem. Ao psicólogo coordenador do grupo cabe apreender como isso se dá e de que maneira estará determinando comportamentos no indivíduo.

Outro autor importante que pode nos orientar acerca do trabalho com grupos é Georges Lapassade, que caracteriza os grupos, segundo relata Lane (2001), a partir de sua análise, perscrutando-o em sua dinâmica e maturidade. Seu nível institucional mostrará o grupo num movimento permanente entre serialização e totalização.

A serialização seria um nível de negação do grupo, que mesmo existindo um objetivo comum, a relação dos membros se baseia numa somatória, que Bleger (2001) explica como uma formação seriada, do tipo primeiro, segundo, terceiro, etc. Já na totalização, o nível se mostra mais elevado, com os membros se organizando para



definir, controlar e corrigir a prática comum. E cita o grupo-vivo, que se caracteriza por relações de igualdade e auto-gestão entre seus membros.

Na teoria de Pichon-Rivière (1998), dentro de sua proposta dialética, é criada uma técnica operativa que instrumentaliza a ação do grupo a fim de resolver dificuldades internas de seus membros, que vêm das ansiedades que o medo da perda do equilíbrio anterior causa, e também pela chegada de alguma situação nova, que gera a resistência à mudança, o que redundará em prejuízos nos processos de comunicação e de aprendizagem. Essa técnica tem como objetivo a análise sistemática das contradições que afloram do grupo, quando compreende as bases ideológicas inconscientes dessas contradições e estereótipos no processo de produção grupal.

De fato, o grupo é o espaço para lidar com as angústias, produzidas pela desalienação, na saída da superficialidade e, para isso, são propostas atividades que facilitem a formação de um sentimento de grupo e a comunicação entre os participantes, mas também para a criação das linhas de fuga, propostas por Deleuze & Gattari (1995).

Assim, o trabalho da Psicologia Social Comunitária com o grupo, aliando teoria e prática, deve levar à compreensão de como é produzida a alienação e gerar nos sujeitos uma conscientização desses determinantes, a fim de gerar mudanças que ampliem a consciência num nível individual e coletivo.

Silvia Lane, com base no materialismo histórico e dialético, compreende a articulação de teoria e prática em duas questões importantes, a dialética subjetividade - objetividade e a formação e mudança de valores (BOCK, 2007).

Assim, se podem compreender os fenômenos sociais e psicológicos que afetam o grupo, a partir de uma teoria que se percebe coerente com a prática vivida nos processos grupais. A subjetividade é, portanto, concebida num processo dialético, integrando sua historicidade.

Igualmente importante para se pensar num processo de desalienação do sujeito, é a teoria das representações sociais de Moscovi:

Uma pessoa é a síntese do particular e do universal, ou seja, sua individualidade se constitui, necessariamente, na relação objetiva com o seu meio físico, geográfico, histórico e social; que irão, através de suas ações, desenvolver o psiquismo humano constituído, fundamentalmente, pelas categorias: consciência, atividade e afetividade. (MOSCOVI, *apud* BOCK, 2007, p. 49).

Assim, o homem é visto como um ser histórico, aonde suas vivências vão impregnando nele marcas indeléveis, que vão fazendo parte de sua subjetividade, articuladas com o meio em que vive, construindo e moldando sua existência. Assim é que o trabalho com o grupo se mostra relevante, porque é um instrumento desalienante capaz de promover intensas transformações nos sujeitos, devolvendo-lhes a gerência de suas vidas e contribuindo para o seu empoderamento.

Na comunidade, ao se potencializar crianças e adolescentes, também serão afetadas as suas famílias, promovendo mudanças do micro para o macro, aumentando as perspectivas dos sujeitos e contribuindo para transformações da própria comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano está sempre inserido em algum grupo social, num processo histórico - modificando e sofrendo modificações. O trabalho com grupo é, dentro da comunidade, uma importante estratégia que produz subjetividade a partir de reflexões e transformações, gerando benefícios para o sujeito e toda a comunidade, através do empoderamento de indivíduos, que passam a gerir sua própria história e a ser mais solidários ao outro, buscando saídas para sua realidade social.

Para tanto, a Psicologia Social Comunitária e a Pedagogia Social são importantes ferramentas na potencialização e subjetivação de crianças e adolescentes que convivem com a violência, em sua rotina nas comunidades e fora delas, enfrentando o estigma social.

Os processos de Educação vão se descortinando na comunidade, à medida que a pesquisa avança, refletindo a alienação na fala das crianças, dos adolescentes do grupo, mas também na comunidade escolar, onde o poder é legitimador e perpetuador da violência.

Dessa maneira, a comunidade, que é tão marcada pelo individualismo, onde as relações são hierarquizadas e competitivas, pode ter, a partir dos grupos, uma ampliação da possibilidade de relações mais solidárias; quando os indivíduos se

reconhecem em suas semelhanças e diferenças e aprendem a elaborar ações e ideais no coletivo.

Assim, o trabalho pretende, a partir da pesquisa-ação, que crianças e adolescentes e a partir deles toda a comunidade, possam se perceber com capacidade de poder se estruturar numa construção coletiva, possibilitando a existência de relações verdadeiras, autênticas, que viabilizarão o convívio das diferenças e os ajustes necessários a uma relação harmoniosa e a uma melhoria de perspectivas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.. **O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica.** In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevistas e grupos:** Martins Fontes, São Paulo, 2001.

BOCK, A.M.B.; FERREIRA, M.R.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. Sílvia Lane e o Projeto do 'Compromisso Social da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**; nº19, Edição Especial 2, pp. 46-56, São Paulo, 2007.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia.** vol.1. Rio de Janeiro: 34.

FOUCAULT, Michel. **O cuidado com a verdade.** In: Ewald, F. O Dossier – últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FRANCO, Tânia. Alienação do trabalho: despertencimento social e desrenraizamento em relação à natureza **CADERNO CRH**, v. 24, nº. especial 01, p. 171-191, Salvador, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, E. **Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

LANE, S. T. M. et all. Uma Análise Dialética do Processo Grupal. **Cadernos PUC Psicologia**, nº 11, Educ., Cortez Editora, São Paulo, 1981.

LANE, .S.T.M. **O processo grupal**. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LOURAU, Renê. **A Análise Institucional**, Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações sociais em tempos de violência. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 2, p. 107-119, dez. 2005.

PAPALIA, D. E., Olds, S. W., & FELDMAN, R. D. (2006). **Desenvolvimento humano** (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

PICHON-RIVIÈRE, E. P. **O processo grupal**: Martins Fontes, São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed.. Cortez; Autores Associados, Campinas, 2003.

VÉRAS, M. **Exclusão social - um problema brasileiro de 500 anos**. In: SAWAIA, B. (Org). As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 27–52.

ZALUAR, Alba; Alvito, Marcos. **Um século de favela**. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2015.



AS RELAÇÕES CRIANÇA/NATUREZA E A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA PRELIMINAR.

Juliana Vieira Walter Bitencourt¹

Mariana Lima Vilela²

Resumo: O presente trabalho trata-se de um recorte de uma dissertação em construção. Através deste trabalho buscaremos analisar a relação criança/natureza e a proposta curricular presente no documento da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa assenta-se na perspectiva teórica que defende que as crianças são seres da natureza e da cultura simultaneamente (Tiriba, 2010). Nesta etapa da pesquisa apresentamos as concepções de natureza presentes na BNCC dialogando com o artigo intitulado Crianças da Natureza, que defende três proposições por meio de uma valorização igualitária dos universos natural e cultural: a) religar as crianças à natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer e c) dizer não ao consumismo e ao desperdício. Os resultados preliminares nos mostram que, por um lado, os espaços de Educação Infantil são favoráveis ao movimento de ensinar-aprender e, sendo assim, se mostram como um campo repleto de possibilidades, dentre as quais, articular: educação, natureza e cultura. O contato com a natureza, desde a Educação Infantil, além de contribuir para a formação integral das crianças, favorece a formação de um cidadão crítico, com mais sensibilidade, com facilidade de trabalhar em grupo e mais disposto a conviver em harmonia com o meio ambiente. Por outro lado, o documento da BNCC marca um afastamento dessa concepção ao valorizar objetivos de aprendizagens supostamente mensuráveis. A análise contribuiu para a construção do escopo e problemática da pesquisa de dissertação em andamento que focaliza as temáticas das Ciências Naturais no trabalho de professores de Educação Infantil.

Palavras chave: Educação Infantil. Natureza. Cultura.

O presente trabalho trata-se de um recorte de uma dissertação em construção. Através deste buscaremos analisar a relação criança/natureza e a proposta curricular presente no documento da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa assenta-se na perspectiva teórica que defende que as crianças são seres da natureza e da cultura simultaneamente (Tiriba, 2010).

Desde a Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser um direito assegurado e, isso foi reforçado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Atualmente, a lei que rege a educação brasileira é a LDB/96 e, com origem nessa lei, que institui como incumbência da União

...estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFF – Bolsista CAPES
juvieira@id.uff.br

² Faculdade de Educação UFF – orientadora
m.limavilela@gmail.com



Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar a formação básica comum...

foi fixada, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que são normas obrigatórias para a educação básica que visam orientar o planejamento curricular das escolas. Essas diretrizes foram elaboradas para a Educação Infantil (DCNEI), Ensino Fundamental, Ensino Médio e para a Formação de Professores e entraram em vigor em abril de 2010.

Ainda que outros documentos legais ou orientadores tenham surgido além os citados acima, o que está em evidência no momento é a BNCC. A Base Nacional Comum Curricular, em vigor desde dezembro de 2017, O documento da BNCC, vem ressignificando argumentos pedagógicos em prol de uma Educação centrada nos objetivos de aprendizagem. Segundo Macedo (2015), muito embora tais políticas venham se desenhando sob argumentos de cumprimento da legalidade preconizada na LDB 9394/96, seu atrelamento a políticas de avaliação de massa como uma possibilidade concreta faz ganhar força uma perspectiva pedagógica centrada na aprendizagem de conteúdos supostamente mensuráveis, convergindo para uma concepção reducionista e excessivamente conteudista de Educação.

A autora que buscamos como referência para o trabalho vem escrevendo sobre a importância da relação criança/natureza já há alguns anos. O texto que destacamos aqui é "Crianças da natureza" que foi elaborado a pedido da Coordenação de Educação Infantil /COEDI / SEF/ MEC e, para trazer os princípios norteadores para o desenvolvimento do artigo citado foi utilizado o documento escrito durante a Eco-92 intitulado "Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global".

É possível notar que o tema é recorrente, mas que ainda busca ganhar visibilidade nos documentos legais e orientadores. Assim, buscamos trazer as ideias da autora para dialogar com o documento que foi posto em vigência recentemente e, desse modo, buscar compreender se o que já vem sendo defendido e proposto há alguns anos foi contemplado pela BNCC.

Tiriba (2010) traz a discussão acerca do que ensinamos às crianças durante anos: o mito da natureza infinita. Ensinamos que a natureza existe para nosso benefício, que tem um caráter meramente utilitarista, nos oferecendo ar puro, terras férteis e assim, a natureza seria uma fonte inesgotável de matéria prima para a

fabricação de bens materiais. O problema é que sabemos que isso não é verdade. Vivemos hoje, um momento de reflexão sobre a situação planetária no que tange a sustentabilidade e, o artigo sugere alternativas de desconstrução da ideia de natureza infinita articuladas a práticas que levam ao enfrentamento de tal situação.

Tiriba (2010), por meio de uma valorização igualitária dos universos natural e cultural defende três proposições: a) religar as crianças à natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer e c) dizer não ao consumismo e ao desperdício.

Tais práticas devem ser trabalhadas em todos os segmentos, porém, entendemos que a defesa de que essas práticas se iniciem ainda na Educação Infantil, por se tratar de um espaço de destaque no que se refere a possibilidades de interação, de experimentação, de descobertas consigo mesmo, com o outro e no ambiente no qual está inserido.

Abordando as Diretrizes, documento anterior à BNCC e que tinha maior visibilidade na época em que o artigo foi escrito, a autora destaca que já vislumbramos a necessidade de respeitar as diferenças individuais e culturais, porém, quanto a uma consideração efetiva sobre a diversidade biológica alega que ainda estamos longe de alcançar. Enfatiza, que nós seres humanos, nem sequer nos reconhecemos como parte da biodiversidade, mas sim como seres superiores com o poder de definir o direito de vida ou morte de outras espécies.

A capacidade que temos de domínio sobre a natureza e, a forma que nós temos feito uso dela, tem provocado a depredação da mesma. Os avanços tecnológicos e a ganância nos cegam com relação ao processo de fabricação das coisas e, com isso, muitas vezes não consideramos toda a pressão que o meio ambiente em que vivemos sofre com nossas atitudes.

De acordo com as DCNEI a continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e com a sustentabilidade (Art. 7º), onde esta subjetividade não pode ser individualista, mas sim, focada nas interações com as pessoas e outras espécies. *“...as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus próprios corpos e de seus movimentos nos espaços em que vivem e convivem”* (pág. 5).

A autora faz um apontamento nas Diretrizes sobre o compromisso sociopolítico, enfatizando a importância de rever a relação adulto-criança, que não

deve ter um caráter de dominação, esta deve ser pautada na ludicidade através de interações e brincadeiras e, defende a potencialidade dos elementos naturais como forma de interação.

Retornemos então a proposta da autora. A primeira, religar as crianças com a natureza: desemparedar! Desde 88 com a aprovação da atual Constituição Brasileira, a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças, o problema é que quando essas crianças chegam às creches, ainda bebês, elas passam a maior parte do tempo que estão no espaço escolar, dentro da sala de aula. As crianças não conhecem a liberdade e, assim, o que era um direito na realidade vira uma prisão.

Seguindo essa ideia, precisamos trazer à luz a importância das crianças explorarem ambientes bonitos, arejados e iluminados pelo sol, entendendo que essas crianças são seres da natureza. *“Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte”* (pág. 7).

Na prática, é possível entender que as brincadeiras nos espaços externos são fonte de produção de sentimentos de solidariedade e companheirismo. É um espaço que é de todos e, por isso, não favorece as ações individualistas, mas sim, estimulam a cooperação.

A segunda proposição trata de reinventar os caminhos de conhecer. A aposta da autora é que as crianças, antes de serem submetidas a diversos conceitos abstratos, devam aprender a admirar, a apreciar algum lugar. Sugere então alguma paisagem natural para que isso aconteça, que depois vai passar de um espaço de admiração para um espaço de investigação pedagógica.

Tiriba (2010) levanta em seu artigo o conceito de sustentabilidade associado à vida na terra e, explicita que não adianta seriar, comparar e medir os membros de um ecossistema, mas sim que para que a vida na terra seja sustentável deve haver um rompimento com a fragmentação do ensino. É necessário olhar o ecossistema em sua totalidade.

O projeto pedagógico precisará ser capaz de ultrapassar a visão utilitarista da natureza. O objetivo dessa proposta perpassa por uma nova maneira de sentir e pensar a vida, onde a natureza é um organismo vivo. Nessa concepção, não há uma separação entre o nosso conhecimento de mundo do que fazemos nele.

“A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais” (pág. 9).

Em sua terceira e última proposição, dizer não ao consumismo e ao desperdício, a autora já inicia fazendo menção à Paulo Freire, destacando o caráter político da educação. Ela alega que dizer não a destruição natural, traz como consequência, práticas pedagógicas que encarem a educação como prática de liberdade.

Tiriba (2010) fala do consumismo como algo que vem sendo propagado como caminho para a felicidade. A autora destaca ainda o papel da mídia nesse processo, já que esta é indiferente e interessada no lucro, trabalha com o intuito de convencer a todos que a felicidade se pode comprar.

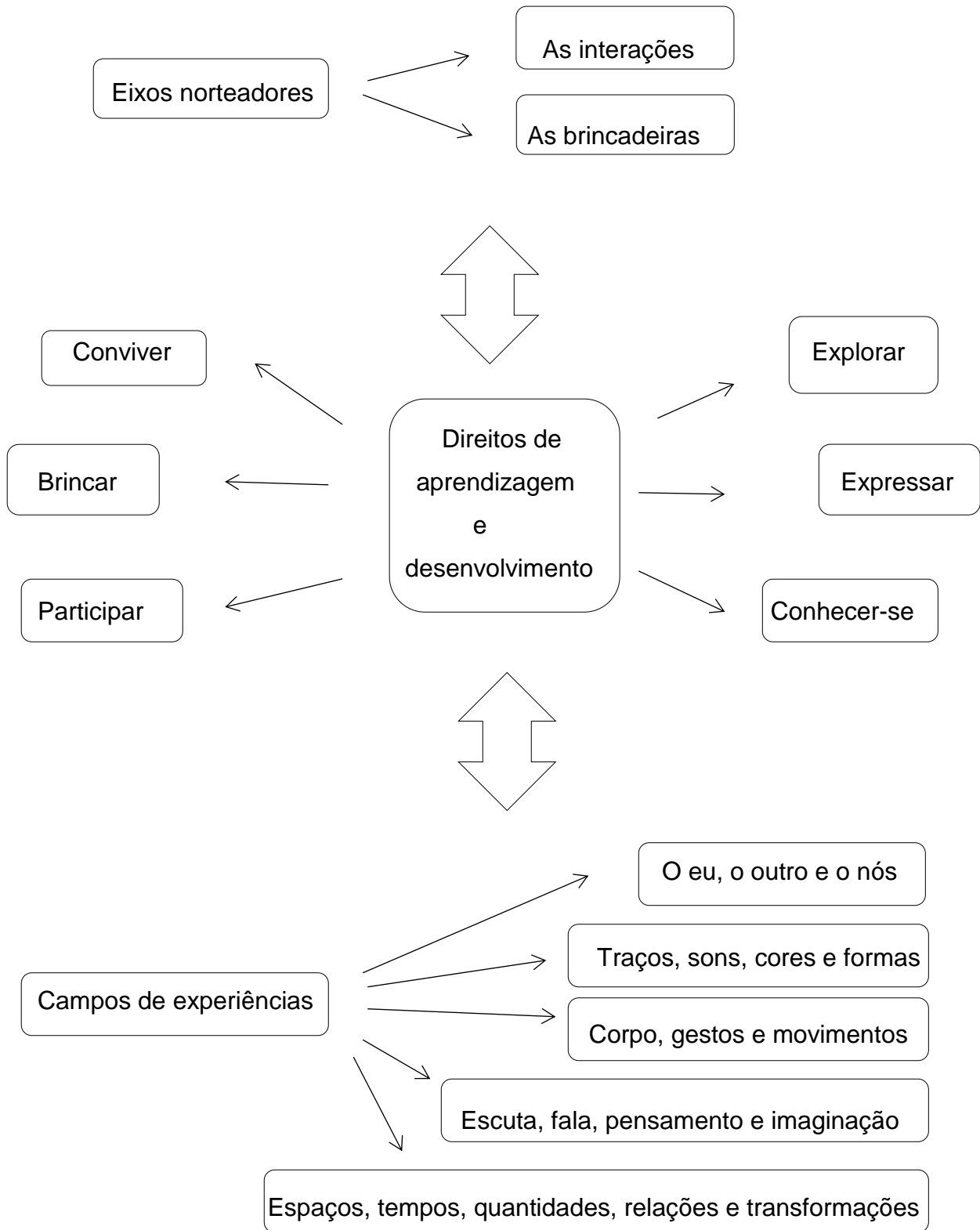
A ideia é andar na contramão disso ensinando nossas crianças o que é supérfluo e buscando desenvolver nelas o sentimento de colaboração e respeito.

Analisando o texto da BNCC para a Educação Infantil.

Na contramão do proposto por Tiriba (2010), vem a BNCC que é organizada com o objetivo de explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, e compreendendo isso, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Ao longo de toda a Educação Básica almeja-se que os alunos sejam capazes de alcançar dez competências.

Na Educação infantil, especificamente, o desenvolvimento dessas competências são baseados em dois eixos: as interações e as brincadeiras. Baseando-se nesses eixos norteadores, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento como forma de garantir as condições necessárias para o aprendizado do público em questão. Considerando esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estipula cinco campos de experiências nos quais a criança pode aprender e se desenvolver. Para completar, em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.

O documento pode ser, resumidamente, descrito da seguinte forma:



Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária –, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências (BRASIL, 2017) Figura 1.

Figura 1

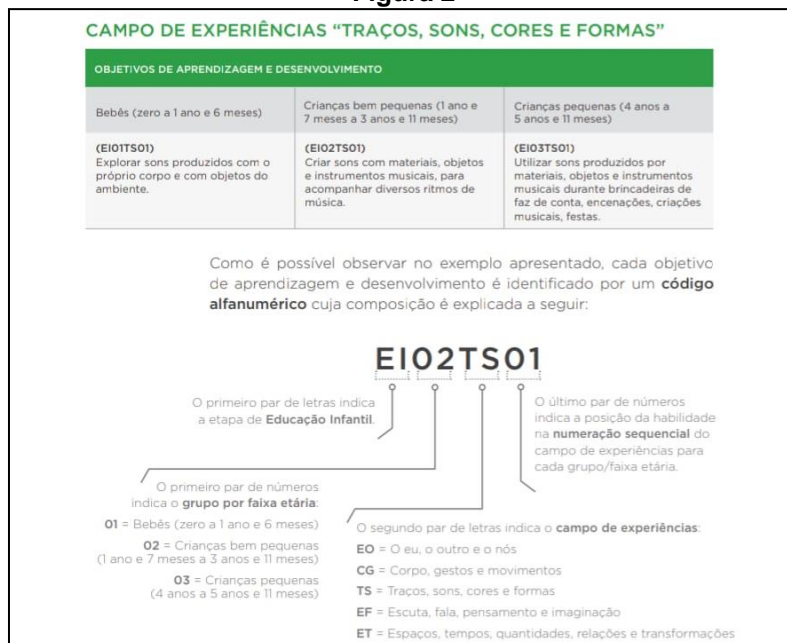


Trecho do documento da BNCC para Educação Infantil (pág.25) que explica a estrutura da proposta curricular

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir:

Segundo esse critério, o código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017). Figura 2.

Figura 2



Trecho do documento da BNCC para Educação Infantil (pág.26) que explica a estrutura da proposta curricular

Desse modo, entendemos que buscar a relação criança/natureza presente na BNCC nos leva a uma importante reflexão e nos permitirá analisar quais caminhos vêm sendo desenhados nos documentos legais que tratam da Educação Infantil. Quais as possibilidades da relação criança/natureza no referido documento? Quais são as orientações desse documento? Quais os sentidos dessas orientações?

Para fazer essa análise, recorreremos à ferramenta “localizador”, que nos permite mapear descritores em textos no formato PDF. Selecionamos os seguintes descritores: natureza, animais e plantas, meio ambiente e ambiental.

Os descritores selecionados foram encontrados no documento distribuídos como destacamos na tabela abaixo:

Tabela 1

Descritor	Quantidade encontrada
NATUREZA	11
MEIO AMBIENTE	01
AMBIENTAL	07
ANIMAIS E PLANTAS	02

Feito esse mapeamento, citaremos a seguir os trechos onde foram encontrados os descritores pesquisados na BNCC. Vale ressaltar que a palavra natureza, apesar de ter sido encontrada 11 vezes, não estará citada a baixo na referida quantidade, pois, ao analisarmos o seu contexto no documento, não se referia ao meio ambiente ou mundo natural, mas sim, a origem de algum assunto e, ainda em outros casos, a palavra natureza está no índice do documento ou nas referências bibliográficas presentes no rodapé . Sendo assim, aparecem no trabalho 05 citações referentes a palavra natureza.

Seguem as citações:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da **natureza**” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (pág.8).

Nesse momento, o documento estudado remete a ONU referindo-se a agenda 2030 intitulada “Transformando nosso mundo” onde ganha destaque o desenvolvimento sustentável e, ao “Caderno em direitos humanos”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a **natureza** e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). (pág.35)

Já nesse segundo momento destacado, o documento citado são as Diretrizes, cujo vale ressaltar, tem um capítulo destinado à Educação Ambiental.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da **natureza**, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (pág.36)

Este trecho acima destacado, da página 36, refere-se ao quarto direito de aprendizagem e desenvolvimento estipulado pela BNCC.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e



compreender as relações com a **natureza**, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (pág.37)

Nesse trecho, o destaque vai para o professor, que é visto como aquele que deve refletir sobre a sua prática afim de selecionar, organizar e planejar práticas que garantam a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno da criança.

(EI03ET03)

*“Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a **natureza**, seus fenômenos, sua conservação”.* (pág. 49)

O trecho que foi destacado acima é referente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e é direcionado à faixa etária crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Destacamos agora outra expressão: “animais e plantas” e a encontramos nos seguintes momentos:

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os **animais**, as **plantas**, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (pág. 40 e 41).

Essa parte destacada na BNCC tem o intuito de explicar a área de abrangência proposta no campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” onde serão definidos alguns dos objetivos de aprendizagem.

(EI02ET03)



*“Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de **plantas e animais** nos espaços da instituição e fora dela”. (pág.49)*

Mais uma vez, é um trecho vinculado aos objetivos de aprendizagem do campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

(EI01CG03)

*“Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e **animais**”. (Pág.45)*

Esse item está associado aos objetivos de aprendizagem no campo de experiências “corpo, gestos e movimentos” para bebês (zero a 1 ano e 6 meses).

Quando a busca foi pelo termo “meio ambiente” ou pela palavra “ambiental”, estes foram encontrados três vezes no documento.

*“Interagir com o **meio ambiente** e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles”. (pág. 53)*

O trecho em destaque acima trata-se de uma referência à uma das sínteses de aprendizagens estipuladas no campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socio**ambiental** e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Pág. 9)

Refere-se a sétima competência geral da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (pág.19)

Nesse momento usa como base diversos documentos que defendem os direitos das pessoas, incluindo a educação **ambiental** lei nº 9.795/1999.

Considerações finais:

Os resultados preliminares nos mostram que, segundo o levantamento das ideias de Tiriba (2010) os espaços de Educação Infantil são favoráveis ao movimento de ensinar-aprender e, sendo assim, se mostram como um campo repleto de possibilidades, dentre as quais, articular: educação, natureza e cultura.

Por outro lado, a BNCC demonstra em sua proposta um caráter conteudista que busca preparar a criança para o Ensino Fundamental. Apesar de termos encontrado no documento referências à natureza, os momentos em que ela aparece acabam sendo atrelados aos objetivos a serem atingidos, o que foge da proposta que encontramos no artigo Crianças da natureza, onde a autora defende uma pedagogia voltada para o contato das crianças com a natureza, e nesse contexto, a escola torna-se esse espaço que propicia o contato.

O grande desafio da pedagogia é equiparar as dimensões cultural e natural, esse deveria ser o objetivo principal, instituir um projeto pedagógico que dialogasse com a natureza, não de forma a desenvolver habilidades ou apresentar conteúdos, mas onde a natureza fosse parte integrante e fundamental da proposta escolar. De acordo com ela, as escolas precisam deixar de reproduzir a ilusão antropocêntrica de que todos os seres não humanos nos pertencem para resgatar o melhor de nossas tradições e valorizar a cultura de forma diferente dos valores que vêm sendo moldados, onde enfatiza-se a apropriação privada, a dominação e o controle sobre a natureza, o que produz um desequilíbrio social, ambiental, e ainda, o psíquico, é necessário educar crianças para que sejam cidadãs planetárias e responsáveis pela relação equilibrada da natureza e da cultura (TIRIBA, 2010, pág. 14).

O contato com a natureza, desde a Educação Infantil, além de contribuir para a formação integral das crianças, favorece a formação de um cidadão crítico, com mais sensibilidade, com facilidade de trabalhar em grupo e mais disposto a conviver em harmonia com o meio ambiente. Em contrapartida, o documento da BNCC marca um afastamento dessa concepção ao valorizar objetivos de aprendizagens supostamente mensuráveis. Houve na BNCC um apagamento da natureza como fonte de produção do conhecimento. Abre-se espaço para o emparedamento, buscando atingir objetivos

propostos e sintetizados, as crianças vão sendo privadas de sua liberdade e, com isso, vão tendo a sua capacidade investigativa tolhida.

Dentro dessa perspectiva, a educação perde seu caráter subjetivo. Opondo-se a proposta de Tiriba de valorizar a cultura, a BNCC busca a homogeneização dos indivíduos. Segundo Macedo (2015) a proposta tentadora da BNCC de igualdade e inclusão jamais se concretizará. Isso, porque essa inclusão está baseada na indiferença às particularidades de cada um. Macedo chama a atenção para o documento em questão, que coloca os direitos como sendo do indivíduo, ao mesmo tempo que são postulados como direito de todos. Desse modo, a forma que a BNCC está organizada baseando-se em direitos de aprendizagem e desenvolvimento não considera a vida concreta do estudante, o que quer dizer que o que havia sido alcançado anteriormente como os temas transversais, não foram excluídos, mas apagados, há uma tentativa de abafamento destes. Essas demandas estão sendo garantidas como direitos privados e não estão pondo em questão o compromisso com o universal.

Observamos que nesse contexto a relação criança/natureza que se faz tão necessária é quase inexistente no documento. Vide as poucas vezes e o contexto nos quais as palavras que mapeamos foram encontradas. Há um privilégio de conteúdos a serem apreendidos e não encontramos ênfase na criança como ser que cresce e se desenvolve na natureza.

Em suma, a análise contribuiu para a construção do escopo e problemática da pesquisa de dissertação em andamento que focaliza as temáticas das Ciências Naturais no trabalho de professores de Educação Infantil.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF. 2017.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v.36. nº133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

TIRIBA, Léa. *Crianças da natureza*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais Belo Horizonte, 2010.



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA INTERVENÇÃO NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Livia Silva Teixeira¹

Resumo: A Educação Integral tem sido um ideal presente nas discussões brasileiras sobre formulações educacionais que visem na ampliação da jornada escolar, modos de minimizar as defasagens de aprendizagens, as desigualdades sociais e abertura para ampliação de garantia dos demais direitos humanos e sociais a essas crianças e adolescentes, o que explicita a proposta do Programa. Considerando as estratégias apontadas no Projeto de Lei nº 8035, Brasil (2010) que traça os objetivos a serem alcançados com a implantação da Educação Integral, podemos começar a pensar que há, por parte da sociedade, um desejo de se construir novas formas de educação havendo uma necessidade de ressignificação do espaço escolar. É através do Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, que a Educação Integral se consolida nas escolas públicas brasileiras, sendo uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, através da permanência dos estudantes na escola. O presente trabalho se orienta sobre um projeto de pesquisa de mestrado, propondo uma incursão teórica aos campos da Psicanálise e Educação, a fim de investigar como a política de educação integral se constrói como campo de subjetivação para crianças a partir dos conceitos de formação integral e divisão subjetiva do sujeito.

Palavras-chave: psicanálise; educação integral; crianças e adolescentes.

Introdução

Embora o debate sobre a Educação Integral esteja cada vez mais frequente esta não é uma concepção atual de educação, sendo apresentada por Anísio Teixeira, como coloca Cavaliere (2010) visto que a proposta do educador já apontava para um rompimento com o modelo tradicional de educação vigente, devendo adotar uma formação integral da criança, ou seja, para um modelo de formação que levasse em consideração os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno.

Considerando a perspectiva inicial que circundava a proposta de Educação Integral baseadas nas ideias de Anísio Teixeira, como propõe a autora, nos remete a

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Linha de Pesquisa: Cultura, Subjetividade e Práticas Clínica; Pós-Graduada em Saúde Mental pela FAVENI-MG e em Teoria Psicanalítica e Prática Clínico-Institucional pela UVA-RJ; liviateixeiramgbz@gmail.com

uma função da escola para além da perspectiva pedagógica relacionada somente ao ensino e a aprendizagem de conteúdo.

Um marco documental que desenvolvia as ideias dessa nova forma de construção da educação foi apresentado em março de 1932 como informa Cavaliere (2002) chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação nova. O documento foi assinado por vinte seis intelectuais sendo baseado nas ideias de Anísio Teixeira, onde se discutia a seguinte ideia:

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 p. 28)

Pode-se presumir que a ideia expressa no Manifesto trata-se de uma visão mais ampliada relacionada aos objetivos escolares e a escola enquanto um espaço de interação e desenvolvimentos de aspectos mais diversos do ser humano.

A escola não podia mais continuar somente abarcando de forma parcial as questões que envolviam as crianças e adolescentes como aponta Nunes (2000) tanto no sentido da aprendizagem quanto aos aspectos sociais e subjetivos. A função da escola devia prestar atendimento que excedesse a instrução de conteúdos didáticos, devendo assumir algumas funções em que a casa e a família não conseguissem oferecer, constitui ainda a visão da autora.

Toda essa base serviu de alicerce para a sustentação da formulação e implantação do que se constitui hoje como Educação Integral no Brasil.

Os direcionamentos que orientam a proposta de Educação Integral em nosso país estão traçados no projeto de Lei nº 8035 (Brasil, 2010), onde através do Plano Nacional de Educação prevê uma meta que corresponde no período de 2011-2020 a implantação da Educação em tempo integral em 50% das escolas públicas.

Considerando as estratégias apontadas no Projeto de Lei descrito acima que traça os objetivos a serem alcançados com a implantação da Educação Integral, podemos começar a pensar que há, por parte da sociedade, um desejo de se construir novas formas de educação havendo uma necessidade de ressignificação do espaço escolar.

Partindo do conceito de Educação Integral proposto por Guará (2006) que concebe a ampliação da jornada escolar como uma forma de oferecer aos alunos a oportunidade de uma escolarização² formal ampliada, composta por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas e temáticas que visa não só complementar o currículo escolar formal, mas uma formação mais completa no sentido social, cultural e humano.

A forma estruturante dessa ampliação da jornada escolar caracterizada como Educação Integral se explicitou com a consolidação do Programa Mais Educação, instaurado segundo a portaria Interministerial n ° 17/2007 (Brasil, 2007), como estratégia do Governo Federal nessa ampliação da jornada escolar. Moll (2012) afirma:

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana.

Conforme apresenta o Manual Operacional do Novo Mais Educação (BRASIL, 2016) o Programa visa atender especificamente escolas que têm o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica baixo, em territórios onde as crianças adolescentes são expostas a situações de vulnerabilidade social, necessitando

² O dispositivo de escolarização compreende-se uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as idéias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos etc.; a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber. VEIGA, C.G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista brasileira de Educação*. Minas Gerais, n. 21, set/dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

rapidamente de políticas públicas sociais e educacionais. O Manual Operacional também define os macrocampos, sendo organizadas atividades correspondentes a cada um deles:

- Acompanhamento Pedagógico;
- Meio Ambiente;
- Esporte e Lazer;
- Direitos Humanos em Educação;
- Cultura e Artes;
- Cultura Digital;
- Promoção da Saúde;
- Educomunicação;
- Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
- Educação Econômica.

O Manual Operacional do Novo Mais Educação (BRASIL, 2016) também informa que para realizar os trabalhos dentro de cada macrocampo: articulador da escola, responsável pela coordenação e organização das atividades do programa na escola.; mediador da aprendizagem, responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico em Português e Matemática; facilitador, responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de livre escolha da escola.

Considerando o alicerce que sustenta o emprego da Educação Integral, tendo o Programa Novo Mais Educação como uma ação ao processo de escolarização que propõe uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses de cada jovem e de cada criança (BRASIL, 2016) dentro da sua realidade social e cultural levando em consideração suas possibilidades. O modo como esses adolescentes e crianças se identificam e operam diante de cada oficina (macrocampo) oferecida pelo Programa nos traz a possibilidade de compreensão de novas formas de subjetivação fora dos padrões de escolarização tradicionais, sendo uma oportunidade Cavaliere (2004) de ressignificar o espaço escolar.

Para entender como o Programa Mais Educação oferece modos de subjetivação dessas crianças e adolescentes que o frequentam, passa a ser



necessário compreender que o prolongamento da jornada escolar como propõe Leclerc e Moll (2012) abrange a perspectiva, não somente enquanto prolongamento de tempo em horas, mas é considerado uma necessidade de “tempo escolar” formativo no caráter cognitivo, ético, estético, lúdico, físico-motor e espiritual.

Postulamos então a hipótese de que o Programa oferece um campo outro para subjetivação, onde os conceitos de tempo e espaço passam a ser ressignificados.

O espaço não se restringe somente ao espaço físico escolar como é apresentado no Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2014), mas, inclui todo o espaço que a escola está inserida, ou seja, a comunidade e todo território que circunda a escola. Esse território como aponta Ribeiro (1996) é compreendido enquanto toda rede de sustentação que abrange o território escolar, ou seja, redes culturais, redes sociais e de cidadania o que caracteriza a intersetorialidade das ações.

Assim, o objetivo desse trabalho centra-se na investigação das formas de subjetivação que ocorrem nesse novo modo de ocupação do tempo e do espaço escolar considerando que esses sujeitos são interpelados por uma série de fatores advindos de dentro e de fora do espaço escolar, fatores psíquicos que se relacionam e que também o interpelam como propõe o viés psicanalítico.

Metodologia

Ancorado na perspectiva psicanalítica propomos uma incursão teórica aos textos de Freud que tratam da temática educacional, adentramos ao campo da linguagem como propõe Lacan ao postular o sujeito e sua relação com o Outro e autores contemporâneos que versam sobre o tema.

Segundo coloca Carneiro e Coutinho (2014) que compreende o campo da educação e da subjetivação humana como sendo no campo da linguagem, passa-se a verificar que na relação estabelecida entre esse sujeito e o Outro/educador, há uma reedição de um processo primitivo a constituição do sujeito.

A subjetivação desses sujeitos que tem como campo proposto pela Educação Integral uma relação entre educando e educador mais horizontalizada também oferece uma nova forma desses sujeitos aprendizes, assumirem uma posição mais

implicada no processo de aprendizagem, sendo destituídos daquele aspecto passivo diante do saber que lhes é transmitido.

Tal ideia é baseada na proposta de Lajonquière (2010) ao afirmar que quando se educa há uma inserção de marcas simbólicas que entram em movimento, assim ofertar significantes a essa criança é compreender que elas, ao apreendê-los, podem partir de um lugar no qual o desejo opere.

Tomando as propostas trazidas pelos autores quanto ao tipo de relação imbricada no processo de educar, tem-se a necessidade de compreender de que lugar advém essa rede que situa o sujeito no campo da linguagem e oferecem essas marcas simbólicas à sua constituição.

[...] O adulto só mediatiza o reconhecimento que, em última instância, emana de uma rede de relações simbólicas que atribui tanto os lugares do “reconhecimento” quanto o daquele que veicula a operação. Essa rede [...] chama-se Outro. O reconhecimento sempre emana do Outro, o outro apenas suporta uma função – a função do espelho. O Outro é quem detém “eficácia simbólica”; ele, de certa forma, adjudica ao outro, seu representante, o poder necessário para efetuar o reconhecimento. (LACAN [1949], 1998, p. 88).

Considerando que a Educação Integral traz novos modos de construção do processo de escolarização permitindo novas formas de subjetivação, uma vez que, embora integrado ao processo tradicional de educar, oferece uma oportunidade mais singular de cada criança e cada adolescente inscrever o seu saber junto ao saber Outro, Kupfer (2010) aponta que se a educação permite às crianças recursos necessários para escrever o seu desejo, criará instrumentos necessários para que esse futuro adulto coloque seu desejo a serviço de uma transformação social.

Assim, a partir de uma compreensão baseada na perspectiva psicanalítica, pode-se pensar que ações de políticas educacionais que criem estratégias, como o Programa Novo Mais Educação, oposta a uma educação que assujeita, apassiva e confere ao próprio sujeito o lócus de vários problemas relacionados a sua própria aprendizagem, empreendemos um novo campo de formação não só de alunos, mas também de sujeitos.

A Psicanálise trabalha com um certo tipo de sujeito (o sujeito do inconsciente) que por sua vez não se aloca em um tempo cronológico ou a um modo determinado de ser, mas opera a partir de suas determinações inconscientes. A psicanálise



redimensiona a concepção de sujeito ao elevá-lo a um estatuto de um sujeito que tem de base o desejo – muito embora a psicanálise mantenha um diálogo com as demais áreas do conhecimento, ela distancia - ocorre ao longo de uma análise a produção da Verdade inconsciente, de um saber sobre o sujeito que lhe é oculto. “Nós, em psicanálise, operamos sobre um sujeito (e não sobre uma pessoa humana, ou um indivíduo, por exemplo), que é o mesmo da ciência, que justamente não opera sobre ele”. (Elia, 2004, p. 14)

O sujeito de quem se fala, é o do inconsciente, que se faz presente em qualquer tempo, como coloca Quinet (2009) ao descrever esse sujeito como aquele que não possui substância, justamente onde ele hesita, dúvida é que ele se manifesta.

É Reconhecendo o inconsciente como sistema fundamental do aparelho psíquico e a partir da posição desejante do humano, que podemos adentrar ao campo da educação com aquilo que é da ordem da impossibilidade.

A educação conforme concebe Manonni (1988), em seu viés pedagogizante, porta a marca do impossível, uma vez que as ilusões pedagógicas, que sustentam as bases escolares são pensadas e sonhadas a partir de um difícil acontecimento, a fim de efeito normatizante. As demandas educativas em lugar de instauração do vazio que possibilite produções subjetivantes terminam por exigir da criança a encarnação de ideais que degradam as experiências educativas como forma de subjetivação.

Para a psicanálise, a educação é possível porque nós humanos precisamos sempre da referência de um Outro para nos constituir, mas, ao mesmo tempo, é impossível porque não podemos nunca responder totalmente às expectativas que esse Outro deposita em nós. Ou seja, há sempre algo que escapa à educação, no sentido mais tradicional do termo, algo que diz respeito à presença de um sujeito que não se assujeita inteiramente à educação, já que se constitui na singularidade de seu encontro com ela, ao mesmo tempo em que constrói seu saber sobre o mundo. O ideal de educar do professor engendra um ideal de aluno. Mas quando o educador pretende que o aluno realize totalmente seu ideal, já não deixa espaço para que o aluno possa existir, desejar, e, assim, se apropriar do que lhe foi ensinado à sua maneira, dentro do possível.. (CARNEIRO; COUTINHO, 2015, p.37)

O que a psicanálise, então vem enunciar ao campo da educação? Segundo nos informa Voltolini (2011) *à priori*, vem dizer sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o

educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem.

Portanto, a interlocução entre esses dois campos implica em conceber que se trata de uma incursão com o sujeito no campo da escolarização pela via do inconsciente.

Conclusão

Frente às propostas até aqui apresentadas, pode-se concluir que, um trabalho teórico que versa sobre Psicanálise e Educação torna-se possível ao propor uma análise desse sujeito, dentro da instituição, considerando-o no campo do desejo. Não se trata, portanto, de investigar o campo da educação a simples teorizações advindas da psicanálise em leituras e compreensões de questões sociais ou culturais. Nem tampouco de estabelecer interpretações a partir de um corpo teórico, ou postulações a respeito do funcionamento do aparelho psíquico reconhecido e desenvolvido na clínica.

Neste contexto, o valor que a Psicanálise atribuiu ao inconsciente trouxe uma revisão nos pensamentos de Freud sobre a reforma educacional, possibilitando assim, contribuições à pedagogia ao redimensionar a noção de desenvolvimento infantil, baseada na sexualidade e a compreensão de quem é o sujeito. Nesse sentido o educador deve considerar os efeitos do inconsciente na prática, pois terá o conhecimento de que diante do impasse do saber, o inconsciente e suas regras interpelam o sujeito-

Referências Bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 8035*, de 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional da Educação Integral*. Brasília. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/doc>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <www.abmes.org.br/abmes/legislações>. Acesso em: 12 jul. 2013.



CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. Mal-estar na escolarização: estudo de casos em Psicanálise e Educação. *Anais do X Colóquio Internacional do LEPSI - "Crianças públicas, adultos privados"* V Congresso da RUEPSY – Rede Universitária Internacional em Educação e Psicanálise; I Congresso Brasileiro da Rede INFEIES. São Paulo, USP, 2014. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos>> . Acesso em: 03 set. 2018.

_____. *Psicanálise e Educação, por um encontro possível*. In: COUTINHO, L.; LEHMANN, L. (orgs). *Psicologia e Educação: Interfaces*. Niterói, EDUFF, 2015. P.33-48.

CAVALIERE, A. M. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 27 jul.2016.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Rio de Janeiro, vol. 20 n.46, maio/ago. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. *Pesquisa*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

ELIA, Luciano da Fonseca. *O Conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. *Psicanálise passo-a-passo*.

GUARÁ, I. M. *É imprescindível educar integralmente*. In: CENPEC. *Educação integral*. São Paulo, 2006. p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

KUPFER, M.C. *O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica*. *Revista Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, jan/abr.2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9371/5412>>. Acesso em: 26 ago.2018.

LACAN, Jacques. *O estádio do espelho como formador da função do eu* [1949]. In: *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. *Figuras do Infantil: A Psicanálise na Vida Cotidiana com as Crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010.



LECLER, G. F. E; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. *A Reconstrução Educacional do Brasil*. [1932] Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito há outros tempos e espaços educativos*. Educação. *Revista*, no. 45, jul/set. Curitiba.2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300019. Acesso em: 02 set. 2018.

MANNONI, M. *Educação impossível*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 317 p.

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador Anísio Teixeira (1900-1971). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, n. 197, v. 81, p. 154 – 165. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 28 agos, 2016.

QUINET, A. *As 4+1 condições da análise*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

RIBEIRO, A. C. *Lugares dos saberes: diálogos abertos*. Fundação Perseu Abramo, p. 39-56. 1996. Disponível em: www.scielo.br/hp. Acesso em: 08 set, 2018.

VEIGA, C.G. *A escolarização como projeto de civilização*. *Revista brasileira de Educação*. Minas Gerais, n. 21, set/dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.



TDAH NA INFÂNCIA: CONVERSAS E CONTROVÉRSIAS COM A EDUCAÇÃO

Luciane Martins Alfradique¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir a difusão diagnóstica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância e sua interrelação com a educação. Pensar nas dificuldades de aprendizagem como patologias é um fenômeno contemporâneo e tem sido cada vez maior o número de crianças diagnosticadas e categorizadas como portadoras de transtorno mental e direcionadas a uma série de especialistas que tentam responder, com seus saberes e verdades, sobre o mal-estar e o sofrimento psíquico dessas crianças. Pretende-se com este estudo de natureza teórica contextualizar o conceito de infância através de um percurso histórico a partir da Idade Média ao contemporâneo, destacando a patologização da infância e como a medicação vem sendo utilizada como estratégia de aprendizado principalmente no ambiente escolar. As primeiras descrições sobre esse transtorno aparecem no início do século XX, mas é a partir do lançamento do manual estatístico dos transtornos mentais, DSM-IV, que o TDAH ganha visibilidade expressiva principalmente no ambiente escolar. Esse transtorno mental da infância tem sido diagnosticado e medicado com psicotrópicos um número cada vez maior de crianças e está relacionado com problemas de comportamento e desempenho escolar. Desta maneira, se justifica o presente estudo pela relevância contemporânea que se dá o presente tema, pois reconhece as dificuldades que se mostram cada vez maiores por parte das equipes escolares em tentarem encontrar estratégias mais interessantes e reconhecerem que o ato de ensinar e educar uma criança vai além de culpabilizá-las por seus comportamentos inadequados. Desse modo, far-se-á um esforço para promover uma compreensão desse transtorno e sua relação com a educação em lidar com crianças com dificuldades escolares. Devido à natureza da proposta que ora se apresenta, recorrer-se-á metodologicamente à revisão bibliográfica para a promoção de um estudo descritivo, fundamentado em artigos científicos, obras completas e demais produções científico-acadêmicas que se mostrem úteis e pertinentes à pesquisa.

Palavras: Chave: TDAH. Infância. Educação.

¹ Mestranda: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: lalfradique@hotmail.com



Introdução

No contemporâneo, observamos que problemas de comportamentos, dificuldade de aprender e a desatenção tornaram-se as principais causas de encaminhamento por parte dos profissionais da educação para avaliação psiquiátrica, neurológica e psicológica. Diante dessa constatação, o número de crianças que estão sendo categorizadas como portadoras de doença mental dobrou entre 1970 e 1990, segundo dados da *British Medical Association* (LIMA; Klein, 2017 apud Timini, 2010).

O objetivo desta exposição é investigar e refletir o processo de expansão e legitimação do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância a partir de um breve percurso histórico-cultural da infância e da psiquiatria infantil.

O TDAH tem sido o transtorno mental da infância mais estudado a partir da década de 1990, estando diretamente relacionado ao baixo desempenho escolar (Lima, 2005). Embora muito já se tenha estudado a respeito da desatenção, inquietude e impulsividade, na contemporaneidade, esta problemática recebeu a nomeação de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH. Esse transtorno tem sido endereçado ao discurso médico, especialmente à psiquiatria, à neurologia e à pediatria. Estaríamos diante de uma nova epidemia de transtorno mental que está acometendo as crianças contemporâneas em idade escolar?

O TDAH, a princípio, era restrito aos setores da comunidade médica, a partir dos anos 1990 passou a influenciar o raciocínio de outros especialistas e a fazer parte do vocabulário cotidiano de professores, pais e outros adultos. Crianças, anteriormente consideradas “peraltas”, “mal-educadas”, “indisciplinadas” ou “desmotivadas”, começam a ser acometidas por uma disfunção nos circuitos cerebrais, possivelmente de origem genética, que provoca uma deficiência ou inconstância na atenção e um excesso nos níveis de ação. Acredita-se que cerca de dois terços dos casos desse transtorno persistam após a adolescência (LIMA, 2015).

Tornou-se frequente, crianças em idade escolar, que apresentam comportamento de desatenção e agitação receberem facilmente o



diagnóstico de TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Este transtorno teve como antecedentes no decorrer do século XX a “Instabilidade Motriz” (Ajuriaguerra), a “Criança Turbulenta” (Wallon), a “Síndrome Hipercinética” (Abramson), dentre outros (Tendlaz, 2006).

Em 1947, a corrente anglo-saxônica desenvolveu uma concepção neurológica segundo a qual os distúrbios de comportamento e de aprendizagem das crianças estariam relacionados à existência de uma “lesão cerebral mínima” (LCM). Inicialmente, pensava-se que um dano cerebral era mínimo demais para causar tantas manifestações neurológicas, mas suficiente para alterar apenas o comportamento e as funções cognitivas. Em 1962, a constatação de que não havia nenhuma lesão fez com que o mesmo quadro passasse a ser denominado como “disfunção cerebral mínima” (Collares e Moysés, 1996).

A partir da década de 1960 e 1970, nos EUA, a disseminação, no campo médico e entre os leigos, que o diagnóstico de hiperatividade se fortaleceu, pois se passou a ter um olhar mais preocupado com crianças que apresentavam problemas de conduta hiperativa, desatenta, anti-social, ou com problemas de aprendizagem. Sobre todos esses sintomas caía a suspeita ou o desejo de que portassem um mau funcionamento ou imaturidade cerebral, garantindo que seus desvios permanecessem referidos ao discurso médico. Esses fatos tornaram-se bastante preocupantes no interior de uma sociedade que já valorizava o indivíduo bem sucedido e produtivo, tanto é que diversas pesquisas se ocupavam de analisar a relação do TDAH com a criminalidade, desemprego, perdas econômicas, considerando tais problemas como um fator de risco para os pais. O DSM-III(1980) nomeou o transtorno de “distúrbio de déficit de atenção” (DDA), porém após o surgimento de críticas sobre o exagerado destaque dado à atenção, a hiperatividade recupera sua importância na revisão da terceira edição (DSM-III-R), editado em 1987, na qual o distúrbio ganha sua atual denominação. (LIMA, 2005). As características deste transtorno situam-se em torno de três sintomas básicos: desatenção, hiperatividade e impulsividade. A característica essencial deste transtorno é o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais intenso e frequente do que o observado em crianças da mesma faixa etária e o mesmo nível de desenvolvimento (DSM-IV 1994). Na atual publicação do Manual de

psiquiatria, DSM-5 (2013), utiliza a nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para o diagnóstico do TDAH o DSM-5 não é o único instrumento utilizado para chegar ao diagnóstico, porém ele é o manual de referência, e é pouco provável que um diagnóstico de TDAH seja dado num caso que não corresponda aos critérios do DSM-5 (LANDMAN, 2015).

O psiquiatra Peter Breguin (2002) afirma não haver provas que evidenciem a existência do TDAH e que nunca foram encontradas diferenças orgânicas cerebrais ou reações bioquímicas diferentes em crianças hiperativas. Sendo o diagnóstico essencialmente clínico, o comportamento continua a ser o único quadro sintomático em que se apóiam os médicos para detectar o transtorno. Segundo Moisés (2013), o diagnóstico de TDAH está sendo feito indiscriminadamente em uma porcentagem muito grande de crianças e o conhecimento médico exige que se assuma que isso é um produto social e não uma doença inata, neurológica e muito menos genética, é algo que socialmente vem se produzindo.

A construção discursiva da história da infância

Iniciaremos nossa exposição sobre as transformações ocorridas na infância a partir de um percurso histórico da Idade Média ao contemporâneo de acordo com a exposição de Ariès.

A infância, como uma entidade separada do mundo dos adultos é uma invenção da modernidade. (ARIÉS, 1987). A etimologia da palavra “infância” vem do latim *infans* ou *in fari*, que significa “aquele que não fala”, isto é, aquele que se distingue do adulto pela não apropriação da fala.

A noção de infância envolve um período de tempo específico, o início da vida, durante o qual o ser humano está privado de algo: da fala, da maturidade ou daquilo que pertence ao mundo adulto.

Ariès (1987) em seus estudos constituiu um olhar particular para a criança e para o tempo da infância e deteve-se longamente na análise desta etapa da vida na sociedade ocidental européia, especialmente a francesa, na busca de decifrar os lugares assumidos pela criança e pela família ao longo do tempo. Segundo o autor, a chamada “descoberta da infância” teve início no século XIII, estendendo-se até o século XVI e XVII, quando começou a existir maior valorização da infância. Até a Idade

Média não havia o sentimento de infância. A inexistência do sentimento de infância não queria com isso dizer que as crianças eram negligenciadas ou desprezadas, não havia a particularidade infantil e as práticas de infanticídio para controle natal, bem como o abandono infantil eram práticas comuns nesse período, e tão logo terminasse o período de maior dependência da mãe ou da ama de leite, as crianças participavam das mesmas atividades e ambientes que os adultos, sem experimentar um período de passagem – inexistia a adolescência. As crianças eram educadas em tenra idade por meio da chamada impregnação cultural, e a transmissão se dava de forma pública pela convivência com os adultos e o tratamento endereçado exclusivamente às crianças e a indicação da idade não faziam parte da cultura européia medieval. Dos adultos que lidavam com as crianças, não era exigida nenhuma preparação, e contava-se com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias (Ariès, 1987).

Podemos comprovar que como não havia preocupação em representar a criança na arte da Idade Média, ela era pintada como um adulto em miniatura, sem nenhuma diferenciação de traços ou de expressão. O costume de dar um nome exclusivo a cada filho só veio a aparecer por volta do século XVII e a infância terminava aos sete anos, pois nesta idade as crianças dominam a palavra (POSTMAN, 1999).

Da inexistência do sentimento de infância da Idade Média, para a modernidade, houve uma reconfiguração do papel da criança na sociedade, da invisibilidade a uma “descoberta da infância”, o que também acarretou em uma supervalorização da infância.

Podemos pensar que essa mudança de paradigma pode estar diretamente ligada com o fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos, sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. O conceito de criança e de infância, com todas as representações conhecidas atualmente, é uma concepção bastante recente, fato relacionado ao nascimento da escola como meio da educação. A noção de infância na modernidade estava inserida segundo os ideais que correspondessem à expectativa dos discursos dos adultos, que se por um lado conferiu-lhe visibilidade, em contrapartida fixou-a como aposta do futuro da civilização. E se as famílias passaram a se mobilizar em direção à plena instalação da criança na sociedade, podemos pensar que o valor dos filhos a partir da sociedade

moderna saiu do anonimato medieval para ser medido, prioritariamente, pelo seu sucesso de saúde física, mental e escolar.

Na modernidade, as idealizações da criança e de seu desenvolvimento estiveram atreladas à possibilidade de mensurar suas capacidades e funções, o que permitiu classificações e distinções, aproximando a ideia do que seja normal e anormal. Nessa época tornou-se muito comum a utilização de escalas de mensuração da capacidade intelectual. Assim, os problemas de aprendizado que deveriam estar atrelados a questões pedagógicas, educacionais passam a serem direcionados a problemas individuais, relacionados à capacidade intelectual particular de cada criança.

A psiquiatria Infantil no Contemporâneo e o Surgimento do TDAH

A onda higienista vai gradualmente se esgotando no decorrer da primeira metade do século XX, embora seus ecos se façam escutar até hoje. Durante a maior parte da segunda metade do século XX, tanto no Brasil quanto em boa parte do mundo ocidental, a psiquiatria de crianças e adolescentes se distanciou da psiquiatria de adultos, sendo praticada por pequenos grupos, fortemente influenciados pela psicanálise, embora também existissem correntes de influência organicista, aproximando a psiquiatria e a neurologia – a “neuropsiquiatria infantil” (LIMA,2005).

Entre os anos 1940 e 1960, a psiquiatria recebeu forte influência da psicanálise e o vocabulário usado para discutir as principais psicopatologias era marcado por noções psicanalíticas como neurose e histeria. Essa influência aparecia nas classificações psiquiátricas, como na primeira e na segunda edição do DSM, de 1952 e 1968, respectivamente.

A partir dos anos 1970, há a gradual inflexão em direção a postulações mais descritivas, comportamentais e superficiais da psicopatologia. Isso teve sua mais completa expressão no DSM-III, de 1980, e seu caráter alegadamente “ateórico”.

Podemos dizer que, a partir dos anos 1990, a psiquiatria infantil torna-se extremamente influenciada pelas correntes organicistas e pelo uso dos psicofármacos, e conseqüentemente há declínio do referencial psicanalítico. Segundo

Lima(2005) esse é período que nomearemos de “expansão” da psiquiatria com crianças, guiado menos pelo amadurecimento e avanço do saber desse campo do que pelo aparecimento e inflação de transtornos, pelo avanço dos diagnósticos em direção ao que era considerado “normal” e pela conseqüente ampliação do número de quadros ou situações passíveis de intervenção medicamentosa.

Roudinesco(2005) aponta o óbvio da pós-modernidade:

(...) o poder dos remédios ao espírito, é um sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a ideia mesma de enfrentar a adversidade. O silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha. (ROUDINESCO, 2000, p. 17).

Enquanto na modernidade a noção desenvolvimentista buscava enfatizar a diferença entre adultos e crianças, na atualidade parte-se de uma perspectiva normativista da infância baseada na lógica classificatória de categorias dos manuais de psiquiatria, sendo o DSM-5(2013) a principal referência para diagnosticar os transtornos mentais na atualidade. O DSM-5 define o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento. Segundo LIMA (2017), a noção de neurodesenvolvimento remete à ideia de que as patologias estariam relacionadas a uma disfunção cerebral, ou seja, a um desvio do desenvolvimento neurológico normal, que ganha o caráter crônico.

As principais modificações do DSM-5 referem-se a limites de idade. Nesta publicação, os sintomas devem começar antes dos doze anos de idade, quando o limite estava em sete anos no manual anterior. Assim tornou-se possível classificar de TDAH adolescente que, espontaneamente, ficam distraídos e impulsivos sem ultrapassar o limite do normal.

De acordo com Lima(2005), podemos pensar que o TDAH possa ser o “Carro-chefe” do processo de “expansão” da psiquiatria infantil e tem se transformado em um “diagnóstico escolar” já que a sala de aula é o principal palco onde se realizam as demandas de tenacidade e autocontrole, necessárias para os imperativos de desempenho e eficácia.

A Medicalização da Infância no Contemporâneo

A hipermedicalização das dificuldades de aprendizagem tem sido uma prática comum, levando as crianças em idade escolar serem diagnosticadas e medicadas como portadoras de transtorno mental, por apresentarem dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Essa prática se sustenta na nova concepção da psiquiatria infantil a partir da metade do século XX, onde inicia-se a separação da psicanálise infantil e da psiquiatria que será consagrada no DSM-III, em 1980, que marca a cisão e um novo paradigma da psiquiatria americana (KLEIN; LIMA, 2017).

Atualmente, podemos pensar que o sofrimento psíquico manifesta-se sob diferentes formas e as crianças não têm sido poupadas, pois diversas patologias vêm ganhando visibilidade no campo da infância e, segundo dados da British Medical Association (KLEIN; LIMA, 2017), é cada vez maior o número de crianças que podem ser categorizadas como portadoras de doença mental. E nesse novo paradigma, o discurso médico psiquiátrico encontra no remédio a cura para todos os males, incluindo os sofrimentos psíquicos e as variações comportamentais. Essa lógica busca a normalização de comportamentos desviantes, aqueles que estão fora do padrão exigido pela escola e pela sociedade.

A esse respeito Kamers (2013) atribuiu a medicalização como a principal estratégia de “tratamento” para as crianças, além de um importante dispositivo de vigilância que a escola enquanto agente tutelar realiza sobre as crianças e suas famílias.

Segundo Collares & Moysés (1994) medicalização é o processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problema dessa natureza.

Essa noção é compartilhada por Kehl (2009, p. 53) ao apontar que a “patologização da vida, termo similar a medicalização, subtrai o sujeito de desejo, do conflito, da dor e falta sofrimento ao torná-lo portador de uma vida sem perturbações. Deslocamento auxiliado pela indústria farmacêutica que difunde versões

“medicalizáveis” das formas de inquietação, das oscilações de ânimo e da inadequação à norma que caracterizam a vida.

Na atualidade tem-se observado um aumento significativo na prescrição de medicamentos psiquiátricos, principalmente do Metilfenidato, conhecido com o nome comercial de Ritalina ou Concerta. Esse remédio é indicado para a desatenção e agitação. O aumento no consumo de psicotrópico para crianças, busca o silenciamento dos sofrimentos psíquicos e dos comportamentos, que na atualidade tem sido entendidos como patologias ou transtornos. Essa lógica coloca as patologias mentais em primeiro plano e a infância passa a ser pensada nesse cenário, e as escolas não ficam fora desse processo de compreensão.

O Metilfenidato, pretende abolir todos os tipos de sofrimentos psíquicos, que atualmente tem se manifestado na infância, como problemas escolares, conflitos psicossociais e mal-estar do cotidiano que acabam sendo diagnosticados como TDAH. Diante dessa lógica, tem sido comum, a prevalência pelo controle através da bioquímica, fazendo como que o remédio se torne o instrumento que responde o porquê a criança não obedece, não para quieta ou aprende ou não.

Pretende-se encontrar no remédio o silenciamento dos sofrimentos infantis em vez de buscar significações. Como nos diz Birman (1999), “assistimos, na atualidade, a uma sedação indiscriminada da angústia humana, constituída a partir dos psicofármacos”. E acrescenta: “A sedação indiscriminada da angústia humana, através dos psicofármacos, representa um marco da atualidade e merece atenção especial, pois não implica o sujeito em sua problemática”.

O psiquiatra Peter Bregguin (2002) afirma não haver provas que evidenciem a existência do TDAH e que nunca foram encontradas diferenças orgânicas cerebrais ou reações bioquímicas diferentes em crianças hiperativas. Sendo o diagnóstico essencialmente clínico, o comportamento continua a ser o único quadro sintomático em que se apóiam os médicos para detectar o transtorno.

Segundo Moisés (2013), o diagnóstico de TDAH está sendo feito indiscriminadamente em uma porcentagem muito grande de crianças e o conhecimento médico exige que se assuma que isso é um produto social e não uma doença inata, neurológica e muito menos genética, é algo que socialmente vem se produzindo.

Diante do exposto acima, podemos entender que existem controvérsias no entendimento dessas manifestações da infância.

Considerações Finais

A expansão diagnóstica do TDAH é um fenômeno relativamente recente (últimas três décadas) e vem ganhando destaque como o transtorno mental da infância mais medicado a partir da década de 1990. Esse transtorno possui raízes eminentemente americanas, embora, esse diagnóstico tenha sido propagado em outros países.

O TDAH caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento comum em crianças em idade escolar, cuja característica principal é um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que resulta em prejuízos, emocionais, familiares sociais e, sobretudo escolares.

A discussão em torno desse diagnóstico não se deu sem controvérsias, principalmente em relação aos interesses das indústrias farmacêuticas, e sobretudo por esse transtorno ter se tornado tão presente no ambiente escolar, como marca das crianças que não aprendem.

Na atualidade, o processo de medicalização tem tido utilizado como estratégia no campo da educação, e conseqüentemente, esse fenômeno tem gerado a patologização das crianças.

As dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem têm sido transformadas em problemas e conseqüentemente direcionadas ao saber médico que “corrige” os problemas diagnosticando como transtorno mental e utilizando como estratégia o controle com psicotrópicos.

Diante dessa realidade, a patologização da infância tem sido a marca da hegemonia orgânica na atualidade, onde comportamentos infantis, principalmente ligados ao aprendizado e a escola, tem sido direcionado à psiquiatria. Essa lógica busca encontrar explicações médicas para os acontecimentos, atribuições próprias das relações do ensino e aprendizado. Muitas vezes os profissionais da educação buscam encontrar no diagnóstico médico e psicológico encontrar a metodologia correta ou as explicações do como e do porquê as crianças não aprendem.

Assim, terminamos como as seguintes reflexões como os comportamentos de inquietude, agitação e desatenção, ou seja, esses excessos que transbordam no corpo se tornaram uma categoria médica que diagnostica crianças como portadoras de um transtorno mental e onde a medicalização foi utilizada com estratégia disciplinadora. A relação desse diagnóstico com os impasses da educação possuem extrema correlação e a barreira do que é normal vem diminuindo, devido a ampliação do número de quadros ou situações passíveis de intervenção medicamentosa, e por fim, o aumento da prescrição de psicotrópicos em todas as faixas etárias, para todos os tipos de sofrimento psíquico e mal-estar infantil. Assim sendo, a doença ou o transtorno explica o não aprendizado da criança e o remédio tem sido a estratégia mais usada para adequar as crianças dentro das normas escolares.



Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. ***El descubrimiento de la infancia. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen***, 1987.

Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Caderno Cedes, n.28, p.31-47, 1996.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO (CRP-RJ). **Conversações Em Psicologia E Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

GUARIDO, Renata Lauretti. **O que não tem remédio, remediado está: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

KLEIN, Thais; LIMA, Rossano Cabral. A difusão do diagnóstico de transtorno bipolar infantil: controvérsias e problemas atuais. **DESIDADES-Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, n. 16. 2017.

POSTMAN, Neil. ***El fin de la educación: Una nueva definición del valor de la escuela***. Octaedro, 1999.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Zahar, 2000.

ROHDE, Luis Augusto; BENCZIK, Edyleine BP. **Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade: O que É? Como Ajudar?**. Artmed, 1999.

SANTIAGO, Ana Lydia. A inibição intelectual na psicanálise. Zahar, 2005.

SILVA, Marianna da Gama. **TDAH: Contribuições da psicanálise**. São Paulo. Escuta. 2016

ZORNING, Silvia Abu-Jamra. **A criança eo infantil em psicanálise**. Escuta, 2000.

DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS PARA UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA

Poliane Gaspar de Cerqueira¹

Resumo: O presente artigo trata-se da construção do referencial teórico de uma pesquisa de mestrado sobre o tema da desigualdade social. A desigualdade social constitui um dos mais graves problemas do nosso país e está presente em todos os âmbitos e em todas as dimensões da vida em sociedade: de gênero, de renda, racial ou étnica, no acesso a educação e à saúde. Meu interesse pelo tema surgiu a partir das vivências pessoais, enquanto professora da educação básica de escola pública, trabalhando em uma favela do Rio de Janeiro, marcada por constantes conflitos, falta de segurança, falta de saneamento básico, e totalmente desassistida pelo poder público. Diariamente passei a me questionar como aquela realidade tão dura influenciava o futuro e a formação de nossos alunos, assim como o processo educacional, e de que forma os estudantes e os docentes que ali trabalhavam absorviam aquele contexto social. A partir dessa reflexão surgiu a necessidade de compreender que sentidos e percepções são dadas por esses sujeitos para a realidade que os cerca, uma realidade de desigualdade, violência e exclusão. Para dar conta do objetivo, que é o de compreender a percepção dos estudantes e docentes sobre desigualdade, escolhi o método etnográfico, que permite uma imersão profunda no campo de pesquisa, na tentativa de compreender de forma ampla e aprofundada os sentidos e subjetividades.

Palavras-chave: desigualdade. educação. percepções.

1- Introdução

“Aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está caindo mal para você, este é o seu objeto de estudo” (MATTOS, 2011 p. 31). Essa frase resume bastante a motivação que possuo de pesquisar o fenômeno social da desigualdade e seus desdobramentos. A desigualdade constitui um dos mais graves problemas do nosso país e está presente em todos os âmbitos e em todas as dimensões da vida em sociedade: de gênero, de renda, racial ou étnica, no acesso a educação, à saúde, entre outros.

O interesse pelo tema surgiu a partir das vivências pessoais, enquanto professora da educação básica de escola pública. Trabalhei em diversos municípios, porém, o que mobilizou de forma marcante meu interesse acerca da desigualdade foi o fato de ter sido convocada para trabalhar na prefeitura do Rio de Janeiro e lotada em uma escola na Maré.

¹ Mestranda em Educação/ UFF. (polianecerqueira@id.uff.br)

Durante o período letivo, são incontáveis os dias em que as aulas são suspensas por conta da violência que assola a região. Diariamente, passei a me questionar como aquela realidade tão dura influenciava o futuro e a formação de nossos alunos e de que forma os estudantes e os docentes que ali trabalhavam absorviam aquele contexto social. A partir dessa reflexão surgiu a necessidade de compreender que sentidos e percepções são dadas por esses sujeitos para a realidade que os cerca, uma realidade de desigualdade, violência e exclusão.

O Brasil é um país extremamente desigual. O Estado do Rio de Janeiro, repleto de morros e montanhas, que acolhem em suas encostas comunidades e gente que cada vez mais é empurrada para longe dos grandes centros, principalmente por causa da implacável especulação imobiliária. Na cidade do Rio de Janeiro, assim como na cidade de Niterói, conseguimos avistar a desigualdade latente em todos os cantos: basta olhar para cima e ver a contrastante diferença dos prédios modernos e luxuosos com as casas e barracos miseráveis das favelas.

A enorme desigualdade presente na sociedade brasileira atual influencia diretamente a educação e o trabalho de educadores, porém, muito pouco ainda se sabe sobre o que pensam educadores e alunos sobre essa questão em nosso país.

A investigação da compreensão a respeito da sociedade, e do modo como ela se organiza, possui importância social, política e educacional, visto que um dos objetivos da educação é a educação para a cidadania.

A LDB cita como funções da escola o preparo para o exercício da cidadania. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A democracia pertence ao núcleo moral central da sociedade, pelos pressupostos de justiça, de igualdade e de equidade que sustentam essa forma de regime político e de regulação das relações sociais. A cidadania passa não apenas pela conquista de igualdade de direitos e deveres a todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, em sua mais ampla concepção, para todos os cidadãos e cidadãs habitantes do planeta (Brasil, 2004).

2- A Desigualdade

Na espécie humana há dois tipos de desigualdade: uma que podemos chamar de natural ou física, estabelecida pela natureza e que consiste na diferença de idade, das condições de saúde, de força e de qualidades do espírito e a outra que podemos chamar de desigualdade moral ou política, que depende de uma série de fatores e é estabelecida pelo consentimento dos homens. Essa última consiste nos diferentes privilégios que alguns usufruem desde o nascimento em detrimento dos outros, como o acesso à educação, à riqueza, aos bens de consumo, aos cuidados médicos, à habitação, à alimentação etc. (ROSSEAU, 2008). As desigualdades morais e políticas aludidas por Rosseau (2008) são as desigualdades sociais.

Para Rosseau (2008) as diferenças que distinguem os homens, muitas que são tidas por naturais, são unicamente o resultado do hábito e dos diversos gêneros de vida que os homens adotam na vida em sociedade. As desigualdades nascem junto com a sociedade e as amarras da exploração surgem a partir da dependência mútua entre os homens e pelas necessidades que os unem.

Ao longo da história humana, a desigualdade se constituiu como um mecanismo poderoso e de lamentável capacidade de autoreprodução ampliada e acelerada. Nas sociedades modernas e capitalistas, as desigualdades são geradas e aprofundadas principalmente pela desigualdade de oportunidades, pela irrisória distribuição de riquezas, pela conversão de direitos sociais como saúde, educação e moradia em mercadorias e pela pobreza no debate político sobre as injustiças sociais.

Apesar do conclamado pensamento vigente, do qual somos constantemente tentados a acreditar, de que nada se pode mudar e que tudo vai continuar exatamente como está e da tão atual marginalização da política, precisamos fazer um esforço significativo para não notar a clara incapacidade das sociedades contemporâneas em promover as condições mínimas necessárias para que a maior parte da população tenha uma vida digna (VALENTIM, 2013).

Valentim (2013) convida o leitor a recusar o papel de nos colocar distantes de uma sociedade cada vez mais injusta e que continuamente reproduz e aumenta as desigualdades. Segundo o autor, não podemos dispensar o movimento de admitir que vivemos em uma sociedade injusta e que ajudamos a construir numerosas



discrepâncias e injustiças em escala mundial e que os modos de vida humanos individuais e coletivos caminham no sentido de uma progressiva ruptura.

É fundamental não nos furtamos a entender nós mesmos como parte de uma sociedade que reproduz as desigualdades, embora muitos de nós não reconheçamos esse cenário como imutável e impossível de mudar. O caminho para a mudança parte, sumariamente, do reconhecimento e de um exaustivo esforço intelectual que nos fornece condições materiais de conhecer a sociedade tal como ela é, e esse esforço que pretendemos realizar nas páginas que se seguem. Concordo com Souza (2017, p. 121) ao enfatizar “que sem uma boa teoria não existe uma boa política”.

A política é um campo de lutas sociais, onde se travam verdadeiras batalhas por recursos, ideais e projetos de sociedade. Sem a necessária e fundamental clareza teórica do que se pretende fazer não é possível almejar mudanças sociais expressivas (SOUZA, 2017). Por isso é tão importante o debate e a reflexão sobre temas sociais.

Podemos entender a desigualdade como um processo cultural, no sentido também, de estar naturalizado em determinadas culturas e no imaginário coletivo. Passamos longos anos de nossas vidas dentro de instituições escolares e raramente somos convidados ou estimulados a refletir sobre a desigualdade latente presente em nossa sociedade.

Atualmente presenciamos um grande paradoxo, pois os inúmeros avanços tecnológicos alcançados no último século pouco ou nada contribuíram para resolver os problemas sociais mais emergentes das sociedades. Dentro de um modelo dominante, a maioria das inovações técnicas e científicas tem sido largamente utilizadas mais como forma de acúmulo de capital do que como propostas para melhora da vida das pessoas que habitam esse mundo (VALENTIM, 2013).

A desigualdade, a partir de década de 1980, cresceu rapidamente em todo o mundo. Os muito ricos acumulam cada vez mais fortunas enquanto os pobres ficam cada vez mais miseráveis. “Hoje, a desigualdade continua a aprofundar-se pela ação de sua própria lógica e do seu momentum” (BAUMAN, pág. 19, 2013).

Nunca antes na história, a desigualdade social atingiu um patamar tão gigantesco. Atualmente, o país mais rico, o Qatar, se vangloria de ter uma renda

média per capita 428 vezes maior que a do país mais pobre, o Zimbábue (BAUMAN, 2013).

Segundo pesquisa da OXFAM (REPORTAGEM DE G1 ECONOMIA, 2018) a desigualdade piorou substancialmente no mundo, onde 42 pessoas possuem a mesma riqueza que os 3,7 bilhões mais pobres. Além desse dado, há a constatação de que 82 % da riqueza gerada em um ano foi para 1% da população mundial.

Bauman (2013) relata algumas suposições tácitas que permeiam e orientam o debate sobre a desigualdade e são tomadas como premissas inquestionáveis no imaginário social. A primeira seria a ideia do crescimento econômico como única solução para resolver os inúmeros problemas sociais ao redor do globo. A segunda seria a noção de que o aumento permanente do consumo é uma medida viável e inteligente para que se possam satisfazer as necessidades humanas. A terceira seria que a desigualdade entre as pessoas seria natural, portanto as diferentes oportunidades na vida também. A quarta e última é a ideia de que a rivalidade é uma condição necessária para a ordem social.

O prognóstico que hoje se descortina é que o crescimento econômico não se traduz em menos desigualdade, ao contrário, resulta em maior concentração de riquezas e do outro lado, a luta por sobrevivência social. O enriquecimento ainda maior dos já ricos não provoca um efeito de gotejamento para as camadas mais pobres, antagonicamente resulta em mais precariedade e miséria (BAUMAN, 2013).

O abismo profundo que separa pobres e desalentados de ricos e milionários torna-se cada vez mais preocupante, pois ameaça seriamente a democracia, já que as condições de uma vida humana digna são cada vez mais escassas e inacessíveis para a maioria da população mundial, cenário propício para conflitos, aumento da violência e ascensão de ideologias fascistas (BAUMAN, 2015).

O autor (BAUMAN, 2015) defende que para mudar a mentalidade tão arraigada de que as desigualdades presentes em todas as sociedades são naturais, seriam necessárias mudanças drásticas e profundas, não somente no pensamento humano mas nos modos de vida.

Souza (2006) ao tratar da questão da desigualdade no Brasil, defende a tese de que o imaginário social brasileiro é pautado pela aceitação das condições de exclusão de grande parte da população como normais e aceitáveis. Esse pensamento



é sustentado pela pobreza dos debates políticos em todos os âmbitos da vida em sociedade, pela grande dificuldade de se realizar críticas sociais e por um longo passado escravocrata.

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo segundo estudo dos pesquisadores Pedro Herculano Guimarães e Marcelo Medeiros, do Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA), publicado recentemente pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IPC-IG/PNUD). Apesar da diminuição da extrema pobreza, as desigualdades raciais, de renda, de gênero e no acesso à saúde e educação continuam sendo grandes entraves para o desenvolvimento pleno do país.

A desigualdade racial diz respeito à persistência histórica da situação subalterna do negro na sociedade brasileira, da disparidade em todos os aspectos da vida social em relação aos brancos e da dificuldade da capacidade de inserção dos negros na sociedade civil, fatores estes que comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos (HERINGER, 2002).

Souza (2006) aprofunda a análise sobre as causas da desigualdade e do preconceito racial no Brasil, ao retomar o conceito de *Habitus*² de Bordieu, renomeando-o de *Habitus Precário*, que seria um fenômeno que atinge grande contingente de indivíduos e que se trata de um conjunto de disposições que geram o não-reconhecimento objetivo do sujeito como produtor útil, desencadeando o não-reconhecimento na esfera política, individual e privada. O *Habitus precário* é produzido por um conjunto de mecanismos pré-reflexivos, porém percebidos por todos na dimensão corporal e no imaginário coletivo da sociedade.

A análise das desigualdades de gênero consiste na identificação de como se constituem as relações entre homens e mulheres diante da distribuição de poder na sociedade, e qual o nível de equidade e diferenças entre os gêneros. O conceito de gênero surgiu após a luta de movimentos sociais e feministas que reivindicavam a necessidades de discussões que tratassem da baixa participação da mulher no

²*Habitus* seria o sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos, não sendo o *habitus* um conjunto inflexível de regras. Para o sociólogo, a subjetividade de cada sujeito seria estruturada por uma série de experiências vivenciadas em razão de sua posição social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006).

cenário político, do machismo e do patriarcado instituído na sociedade, da banalização da violência contra a mulher e da feminização da pobreza (CARNEIRO E CORDEIRO, 2015).

Para Souza (2006) todas as desigualdades e diferenças legitimadas na sociedade capitalista podem ser explicadas através da análise da hierarquia moral e da dinâmica institucional. Se o trabalho dito eminentemente intelectual é mais valorizado em detrimento do trabalho manual e do esforço físico, conferindo signos negativos e estigmas sobre trabalhadores que executam esse tipo de serviço, o homem é considerado superior em relação à mulher por ser dotado de características e qualidades que permitem maior domínio da mente sobre as necessidades animais consideradas inferiores. No julgamento opaco e pré-reflexivo, a mulher naturalmente é detentora de uma condição emocional e corpórea que a coloca em posição suspeita para assumir grandes responsabilidades.

Figura 1: Índice de desenvolvimento humano por Cor e Gênero

Tabela 1: IDHM desagregado e seus subíndices, Brasil 2000 e 2010

			IDHM	Esperança de Vida ao Nascer	% 18+ Funda. Completo	% 11-13 Anos finais Fund	Renda
COR	Negro	2000	0,530	66,6	30,22	47,70	R\$ 327,30
	Branco	2000	0,675	71,1	47,28	70,38	R\$ 806,36
	Negro	2010	0,679	73,2	47,78	85,39	R\$ 508,90
	Branco	2010	0,777	75,3	62,14	91,51	R\$ 1.097,00
Sexo Ajustado	Mulher	2000	0,596	71,7	41,09	63,17	R\$ 939,10
	Homem	2000	0,602	64,7	39,33	55,17	R\$ 1.422,30

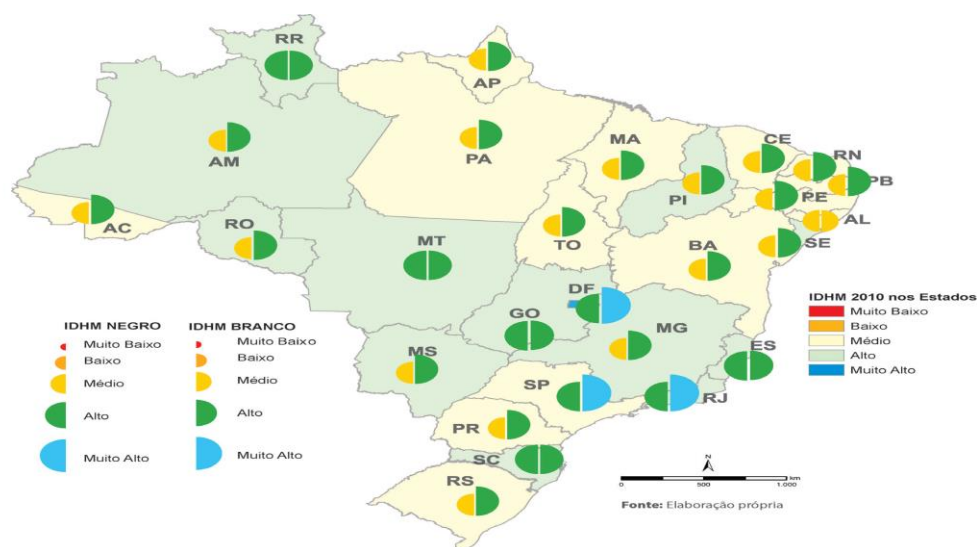
Extraído de: PNUD, 2017.

As desigualdades sociais em saúde podem ser compreendidas através das diferenças de condições materiais de vida de diferentes populações, nas quais a pobreza aparece como determinante, já que a saúde relaciona-se à questão da privação de necessidades básicas e é influenciada por condições dignas de vida e pelas posições que os indivíduos ocupam na sociedade (BARATA, 2017).

Uma das características mais marcantes da sociedade brasileira é a desigualdade de renda. Ela é medida pela renda familiar per capita. A razão para tal decorre do fato de o bem-estar de um indivíduo depender não apenas de seus próprios recursos, mas também (e talvez em grande medida) dos recursos da família a que ele pertence. A desigualdade de rendimentos do trabalho e seus efeitos sobre a concentração de renda familiar per capita podem ser divididos em dois grupos distintos: a desigualdade revelada pelo mercado de trabalho, e aquela gerada por ele. No primeiro grupo, dois fatores fundamentais são: a desigualdade educacional entre os trabalhadores e a magnitude das diferenças de remuneração entre trabalhadores com distintos níveis de escolaridade (IPEA, 2006).

O que se observa a partir dos resultados publicizados pelo relatório de desenvolvimento acima das médias (PNUD³, 2017) é que tanto no caso do índice de desenvolvimento humano (IDHM), quanto dos subíndices de Longevidade, Educação e Renda, e para todas as localidades analisadas, os dados desagregados confirmam as desigualdades sociais existentes entre os grupos, e evidenciam melhores resultados para brancos, homens e população urbana.

Figura 2: Índice de desenvolvimento humano comparativo entre negros e brancos



Extraído de: PNUD, 2017.

³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi criado em 1965 por meio de resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. É a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo desenvolvimento humano. Fonte:PNUD, 2017.

Entretanto, também se observou uma redução das desigualdades como um todo e avanços em todos os indicadores do IDHM . O exemplo disso é que a diferença entre o IDHM de negros e brancos reduziu-se pela metade no período de 2000 a 2010 (PNUD, 2017). Porém, exemplificando o grande abismo que separa a maioria da população negra da população branca, somente em 2010 o IDHM do negro equiparou-se ao IDHM do branco em 2000, revelando uma desigualdade que precisa ser superada.

Sobre a desigualdade educacional, Saviani (2012, pág. 77) nos coloca diante da seguinte reflexão: “A educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada”. O processo educacional, desde o início, precisa estar preparado para lidar com as diversidades presentes nos sujeitos e que estas diferenças não constituam impedimentos ou limitações para a efetivação do projeto pedagógico.

Até meados do século XX, no âmbito das pesquisas sociais, perdurava uma visão otimista da complexa realidade social e econômica. Acreditava-se que a escola pública e gratuita seria sozinha, capaz de superar as desigualdades, o atraso econômico, os privilégios das classes dominantes e que seria a base para uma sociedade mais justa e democrática (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

Os resultados obtidos com a massificação do ensino na Europa não foram os esperados e começaram a surgir pesquisas que questionavam esse caráter salvacionista que havia sido dado à educação. Na década de 1950 foram divulgados estudos patrocinados pelos governos inglês, francês e norte americano que demonstraram o peso da origem social sobre os destinos escolares (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

O que ficou claro através das pesquisas citadas, é que investimentos maciços e políticas públicas voltadas para a escola pública gratuita devem estar necessariamente acompanhados de investimentos sérios em outras dimensões sociais e econômicas da vida dos estudantes, como direito à moradia, à alimentação, à saúde e uma melhor distribuição de renda entre os cidadãos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

Bourdieu foi o primeiro sociólogo capaz de propor um novo modo de interpretar a educação e a escola e sistematizou uma forma de pensamento que negava o papel da escola como instância transformadora e democratizadora das sociedades, para ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais. Usando os termos de Khun, Bourdieu rompeu paradigmas da perspectiva funcionalista e cunhou uma verdadeira revolução científica no modo de pensar da época (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

Para Bourdieu (2014), a escola se apresenta como instituição conservadora e agravante das diferenças sociais. No Brasil, a questão da desigualdade educacional ainda é profunda e marcante. Não temos apenas escolas como reprodutoras das desigualdades, temos um modelo educacional altamente desigual. A desigualdade educacional, em nosso país, traduz-se em uma escola para ricos e outra escola para pobres. Esse fosso é marcado pela diferença em termos de qualidade da educação oferecida.

A desigualdade encontra-se também, dentro da rede pública de ensino. Segundo Saviani (2014) o panorama que hoje se descortina, mesmo com o antídoto representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) seguido do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é aquele em que municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados, um ensino remediado, e municípios ricos, um ensino mais satisfatório.

Bourdieu (2002) trata da questão da cultura como mais um mecanismo para aprofundar as desigualdades. O autor ressalta que, a cultura escolar é similar à cultura da elite. Os bens culturais oriundos dos indivíduos e das instituições que representam a fração dominante da sociedade são tidos como naturalmente válidos e objetivamente superiores aos demais. Nesse contexto, o sistema educativo assegura a reprodução cultural e prestígio de alguns educandos e desprestígio de outros.

Assim, segundo o autor, no conjunto da sociedade tenderia a prevalecer, portanto, a imposição de um determinado arbitrário cultural como a única cultura legítima. As demais culturas oriundas das classes populares seriam marginalizadas e ficariam de fora do currículo escolar. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

A escola apresenta-se como uma instituição conservadora, que apesar do intenso debate em torno das teorias críticas e pós-críticas dentro do ambiente acadêmico, ainda possui dificuldades de tratar e discutir temas sociais, promover a autonomia plena e a consciência crítica dos alunos.

De acordo com Paulo Freire (1979) o processo educativo deve possibilitar a mudança e o desenvolvimento de uma consciência que ele chama de “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. Esta mudança de maneira de pensar ocorre a partir da mediação do professor, quando ele trabalha **incentivando, problematizando, auxiliando o aluno a refletir sobre sua realidade.**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) trata do tema da desigualdade em seu 3º Artigo: constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Bourdieu pensava a estruturação da realidade social como a uma mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social. Para o sociólogo, a subjetividade de cada sujeito seria estruturada por uma série de experiências vivenciadas em razão de sua posição social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

3- Metodologia

A partir da percepção sobre o objeto de estudo e sobre como gostaria de conduzir a pesquisa, acredito que a abordagem etnográfica seja uma possibilidade que irá contemplar o objetivo, que é o de compreender a percepção dos estudantes e docentes sobre desigualdade. Para Mattos (2011) a pesquisa etnográfica inclui a observação participante, ou seja, o participante como protagonista da pesquisa, a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos.

A etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia utilizado para estudar a cultura e a sociedade. Na etnografia realizada por estudiosos da educação, o foco de interesse é o processo educacional (ANDRÉ, 2008).



4- Conclusão

Um dos objetivos da educação é a formação de sujeitos autônomos, crítico e participativos, e para isso, ela deve agregar elementos do conhecimento e da reflexão a respeito da sociedade em que se vive e, além disso, buscar ser um espaço de discussão de temas sociais. Ainda são raros os debates no espaço escolar sobre esse papel social da escola e sobre temas como a desigualdade.

A desigualdade é legitimada na sociedade contemporânea. É legitimada pela ideia da meritocracia e do desempenho individual. Se em países com uma educação pública estruturada e com um bom nível de qualidade pode-se questionar o peso da origem social dos alunos sobre seu percurso escolar o que dizer de um país que não há educação com igualdade de oportunidades para todos? Que percepções os alunos e professores de uma escola pública possuem sobre a desigualdade? Como percebem essas diferenças no ambiente escolar? Como é percebida a desigualdade social em uma escola pública? O tema desigualdade é objeto de discussão no ambiente escolar? Que relações estabelecem entre a desigualdade e educação? Tais questões movem a presente pesquisa.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia a todos nós?** Tradução Renato Aguiar – 1. Ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília, 2004.



CARNEIRO E CORDEIRO TMS ET AL. **DESIGUALDADES DE GÊNERO: UMA REVISÃO NARRATIVA**. Rev.Saúde.Com, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. RJ: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Helton Simões. **Super-ricos ficam com 82% da riqueza gerada no mundo em 2017, diz estudo**. G1 Economia, 14 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/super-ricos-ficam-com-82-da-riqueza-gerada-no-mundo-em-2017-diz-estudo.ghtml>> Acesso em 14 out. de 2018.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18(Suplemento): 57-65, 2002.

IPEA. **Desigualdade de renda no Brasil : uma análise da queda recente/** Organizadores: Ricardo Paes de Barros, Miguel Nathan Foguel, Gabriel Ulyssea. – Brasília: Ipea, 2006. 2 v. : gráfs., tabs. 446 p.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. Ed., São Paulo: Perspectiva, 1991.

MATTOS, CLG., CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 19/07/2018.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARATA, Rita Barradas. **Desigualdades Sociais em Saúde**. In: OLIVEIRA, Iris Maria de; MOREIRA, Maria Regina Avila; HOFFMAN, Edla; BARROS, Ilena Felipe; OLIVEIRA, Rosangela Alves de; SILVA, Eliana Andrade da. **Desigualdade Social e Políticas Sociais**. 1. ed., Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; IPEA -INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias**, 2017. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Discursos sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre, RS : L&PM, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, P. H. G.; MEDEIROS, M. “**The Concentration of Income at the Top in Brazil, 2006-2014**”. Working Paper, n. 163. Brasília: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), 2017.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima. **Economia solidária em Portugal: inspirações cartográficas/ Igor Vinicius Lima Valentim**. - Rio de Janeiro: ComPassos Coletivos, 2013.

MOTIVAÇÕES E SENTIDOS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO CEARÁ

Francisco Josimar Ricardo Xavier¹

Adriano Vargas Freitas²

Resumo: Este artigo traz um recorte das análises de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que tem como objetivo, compreender os fatores que influenciam a permanência dos estudantes de EJA em uma escola municipal da zona rural do Ceará. Para a elaboração do mesmo, como instrumento de coleta de dados, utilizamos da entrevista semiestruturada, aplicada a 4 estudantes de uma turma multisseriada dos anos do ensino fundamental, dos quais captamos respostas que foram analisadas por meio da técnica de Análise Textual Discursiva. Como resultados, destacamos existir alguns fatores específicos que motivam os estudantes estarem na escola de EJA na zona rural e que, para além das motivações externas e internas, os mesmos partem de exemplos experienciados por pessoas próximas ou observados em meios de comunicação, para enfatizar seus “estar” na escola. Diante destas motivações, buscamos captar o ponto de vistas dos estudantes sobre a relação escola-vida fora da escola. As falas dos estudantes nos possibilitam compreender um sentido de permanência que, para além do “estar freqüente” nas aulas para “aprender” os conteúdos escolares, eles nela estão movidos por sentimentos pessoais e que a vivência nesta instituição contribui para mudanças em suas vidas, fora dela.

Palavras-chave: EJA. Permanência. Motivações.

Introdução

Nos últimos anos, algumas alterações promovidas por leis, decretos e reformas, têm colocado em xeque as discussões sobre o acesso da população brasileira mais pobre às políticas públicas. A reforma da previdência social e trabalhista de 2017 ocasionou a recolocação das populações pobres, trabalhadoras do campo e da cidade em situações austeras de sobrevivência (FRIGOTTO, 2016). Junte-se a isso ao congelamento de investimentos na Educação que tem surtido efeitos negativos e desmonte de instituições de ensino básico e superior. Uma “agressão frontal à Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional” (id. p. 1) que garantem o acesso e permanência em instituições próprias de ensino, como direito subjetivo de todos os cidadãos brasileiros.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, josimar_xavier@id.uff.br.

² Doutor em Educação Matemática, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, adrianovargas@id.uff.br

Considerando que este estudo construiu-se dentro dessa realidade de desmonte das políticas públicas, acreditamos que sua relevância se dá, sobretudo³, na medida em que nele discutimos sobre o direito de acesso, permanência e qualidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996), que ainda resiste em meio a este caos na Educação.

Dessa maneira, motivados por um estranhamento⁴ dado em uma turma de EJA em uma escola da zona rural do Ceará, optamos por encaminhar nossa pesquisa de Mestrado em Educação com o objetivo de compreender as motivações de permanência dos estudantes nesta escola.

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de nossa pesquisa e tecemos discussões sobre os mesmos, destacando as motivações dos estudantes para estar na escola e, diante disso, dialogando com o sentido de permanência percebido em suas falas. Dessa maneira, articulamos nosso texto em tópicos, a saber: “Percurso da pesquisa”, onde apontamos o aporte metodológico que empreendemos em nosso estudo; “Resultados e discussões”, onde destacamos alguns resultados coletados a partir de entrevistas com os estudantes, discutindo as motivações para os mesmos estarem na escola e o sentido de permanência destacados em suas falas. Finalizamos este artigo com as nossas “Conclusões parciais”.

Percurso da pesquisa

³ Nossa pesquisa concentra-se no campo da Educação Matemática na EJA. Desta maneira, destacamos o “sobretudo”, pois, segundo Carmo e Carmo (2014) há uma carência de estudos que discutam a “permanência” na EJA na Região Nordeste do Brasil. Tal informação corrobora com as do estudo de Freitas (2013), quando este autor nos sinaliza haver uma concentração de pesquisas no campo da Educação Matemática na EJA, nas Regiões Sul e Sudeste do país. Assim, acreditamos que nossa pesquisa se justifica também por que discute a permanência de estudantes de EJA em uma região do país ainda pouco pesquisada e, traz a discussão sob a perspectiva dos sujeitos professores e estudantes desta modalidade.

⁴ Enquanto professores de EJA pregavam discursos de haver pouca quantidade e frequência dos estudantes nas turmas, observamos que esta quantidade era significativa, se comparássemos os estudantes frequentes/presentes e o total de matriculados. Disso resultou nosso interesse em pesquisar a permanência na EJA.

Os dados aqui apresentados estão vinculados à Segunda Etapa da pesquisa, que correspondeu à nossa entrada na escola lócus⁵, onde coletamos documentos, dados e informações desta, também foram realizadas as entrevistas com os estudantes. Vinculam-se também a Quarta Etapa, onde, de posse do material coletado e construído, iniciamos nosso processo de tematização e análises iniciais dos mesmos.

Tendo em vista a necessária aproximação entre sujeitos pesquisador/pesquisados, utilizamos como instrumentos de coleta dos dados, a entrevista do tipo semiestruturada (LÜDKE e ANDRÉ, 2007), que foram realizadas em janeiro de 2018, com 4 estudantes de uma turma multisseriada de uma escola municipal de ensino fundamental de EJA, situada na zona rural do Ceará. Estes estudantes foram definidos mediante seus quantitativos de presença, após a análise dos diários de classe de suas turmas no ano anterior.

Para a análise das entrevistas, propomos fazer uma Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2016), com a qual relacionamos, qualitativamente, os dados e as informações concedidos pelos sujeitos envolvidos, o referencial teórico estudado e a nossa percepção enquanto pesquisadores. De posse das falas captadas, analisamos as motivações que os estudantes destacam para seus “estar” na escola e, a partir disso, tecemos reflexões sobre os sentidos de permanência que aparecem em suas falas.

Antes, porém, de adentrarmos nos resultados e discussões, destacamos que os estudantes ouvidos são da turma Multi EJA B⁶ e serão apresentados, ao longo deste artigo, pela nomenclatura *En*, onde E representa a palavra “estudante” e *n*, o algarismo que o codificamos. O perfil dos mesmos segue no quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil dos estudantes da EJA entrevistados⁷

⁵ A escola lócus é pertencente à rede municipal de ensino de Sobral e fica situada na região rural da referida cidade.

⁶ As turmas de EJA na zona rural de Sobral são todas multisseriadas, daí a nomenclatura Multi EJA.

⁷ Com exceção das colunas “ESTUDANTE” e “TEMPO NA EJA”, as demais foram elaboradas tomando por base os critérios do “Questionário da Amostra”, do Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf> Acesso em 17/05/017.



ESTUDANTE	SEXO	IDADE	COR	ESTADO CIVIL	TEMPO NA EJA
E1	M	53	Parda	Desquitado	4 anos
E2	M	42	Parda	Casado	2 anos
E3	F	33	Parda	Casada	3 anos
E4	F	55	Parda	Solteira	4 anos

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

Resultados e discussões

Os resultados aqui apresentados tratam dos dados coletados a partir da transcrição de entrevistas realizadas com estudantes de uma turma de EJA. Tendo em vista que o objetivo deste artigo é, de uma maneira geral, discutir sobre o sentido de permanência dos estudantes de EJA na escola da zona rural, consideramos, primeiramente, discutir a respeito das motivações que estes apresentam para seus “estar” na escola.

Destacamos que procuramos compreender o sentido da permanência nas falas dos estudantes a partir de suas respostas para algumas perguntas elaboradas em nosso roteiro de entrevista. Assim, os subtópicos aqui apresentados tratam da análise das respostas dos estudantes para as perguntas: O que motiva você a estar na sala de aula da EJA? e, Como as aulas de EJA contribuem para sua vida?

Motivações para os estudantes estarem na escola

Neste tópico enfatizamos que a razão para pesquisarmos a permanência na EJA partiu da frequência e a constante presença de estudantes em uma turma multisseriada do ensino fundamental de uma escola da zona rural. Nesse sentido, empenhados no objetivo de nosso estudo, buscamos, primeiramente, compreender as motivações que fazem estes estudantes “estar” na escola. Com isso, elaboramos a seguinte pergunta em nosso roteiro de entrevista: *O que motiva você a estar na sala de aula da EJA?*

O quadro abaixo apresenta as respostas dos estudantes e as palavras que destas destacamos para fins de nossa análise.

Quadro 2 - Motivação para os estudantes estarem na escola na EJA da zona rural.

ESTUDANTE	RESPOSTAS	PALAVRAS
E1	Aprender. Aprender é bom né, por que eu vou desenvolver mais a cabeça. Conhecer outras pessoas diferentes. Eu sou curioso, também tenho o desejo de aprender muito. Tem um bucado de gente aqui, senhoras mais velhas, que eu vejo também estudando. E a professora é gente boa.	Aprender Vontade Desejo Curioso Professora
E2	Eu quero aprender mais um pouco. Tai, minha esposa tirou habilitação, ai ela fala: E2 estuda pra tu tirar a tua, ai eu continuo, continuo, ai na hora eu desisto. Eu sou assim.	Aprender Tirar a carteira de habilitação
E3	Meus filhos. Pra eu ajudar eles mais na frente nas atividades da escola, pra quando eles me perguntar, mãe o que é isso, eu dizer, eu sei, eu estudei, aprendi. E a professora é muito bacana, ela diz, se você não souber E3, você pergunte, isso é bom.	Aprender Filhos Professora
E4	É que eu quero aprender né. A gente vai lá, a professora ensina. Tem as conversação também. A gente fica entretido. Eu gosto da professora, mas gosto mais do ensino dela. Um dia eu assisti na televisão uma mulher de sessenta e cinco ano, no EJA a noite, ela tava fazendo o vestibular. Eu fiquei admirada. Ela fazendo o vestibular. E eu pensei assim, meu Deus do céu, eu vou pra escola. Ai eu comecei a ir.	Aprender Professora Ensino Conversação Entretido

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

A partir da leitura da coluna PALAVRAS, compreendemos que “aprender” destaca-se em todas as respostas. Ao fazermos a leitura da coluna RESPOSTAS, percebemos que “aprender” está associado a um desejo de realização pessoal como “conhecer outras pessoas diferentes” (E1) ou por que, existindo uma relação afetiva, de “conversação”, na sala de aula, o desejo de “aprender” seja mobilizado pela estudante (E4). Além disso, compreendemos que o “aprender” também é movido pelo desejo de realizações futuras como “tirar a carteira de habilitação” (E2) ou para “ajudar” os filhos nas atividades escolares (E3).



Entendendo haver relação entre o tempo de vivência e experiência dos estudantes e suas respostas, analisamos estas sob o prisma das idades dos mesmos e do tempo de estudo na EJA. Diante disso, percebemos que os estudantes que têm mais idades (E 1 e E 4) e estão com mais tempo na EJA, têm motivações específicas para destacar seu “aprender” e o seu “estar” na escola; assim como os mais jovens (E2 e E3) e que têm menos tempo de EJA.

Um ponto que destacamos das respostas dos estudantes, é a presença da “professora” (E 1, E 3 e E 4). A leitura das falas captadas nos possibilita compreender que existe uma boa relação entre a professora da turma e os estudantes bem como, esta estabelece uma prática pedagógica, por eles entendida como “ensino”, capaz de atingir os objetivos destes em relação aos seus “estar” na sala de aula. Entendemos também que, esta boa relação influencia sobre a permanência dos estudantes na escola.

Tomando por base o estudo de Fonseca (2012, p. 47- 48, *grifo da autora*), compreendemos que as motivações para os estudantes estarem na escola articulam-se dentro do que a referida autora chama de “motivações *externas*” e “motivações *internas*”, a saber: as primeiras englobam as “pressões da vida social” (id. *ibid*), como a busca pela “ascensão na empresa, maior exigência da escolaridade, conquistar profissão mais valorizada”, entre outras. Das respostas aqui analisadas, destacamos para este grupo as do estudante E2, que nos aponta que seu estar na escola para “aprender”, é motivado pelo desejo de tirar a carteira de habilitação.

As demais respostas analisadas são agrupadas dentro das motivações internas (FONSECA, 2012), as quais, segundo a autora, dizem respeito ao que os estudantes retratam que estão na escola para cuidar de si, de seus filhos, por que querem se sentir melhor, entre outras. Desta forma, compreendemos que neste grupo enquadram-se as respostas dos estudantes E 1, que nos relata que estar na escola para aprender e, quem sabe, “conhecer mais gente diferente”; da estudante E2, que diz estar para aprender para poder acompanhar os “filhos” em casa e de E 4, na qual nos diz estar na escola por que a entende como lugar de ocupação da mente, de estar “entretido”, junto dos colegas.

Compreendemos que as motivações apresentadas pelos estudantes partem também de exemplos de pessoas próximas, vivências ou vistos em algum lugar, para

falar dos seus “estar” na escola. São estes: “*as senhoras mais velhas também presentes na escola*” (E1); a “*minha esposa tirou a habilitação*” (E2), o fato de os “*meus filhos pra eu ajudar eles mais na frente nas atividades da escola*” (E3) e “*um dia eu assisti na televisão uma mulher de sessenta e cinco ano, no EJA a noite, ela tava fazendo o vestibular*” (E4).

De uma maneira geral, independente da idade, entendemos que tais motivações, vêm carregadas do sentimento de pertencimento. O que, segundo Fávero (2016) analisado por Carmo e Silva (2016, p. 61), nos diz que este sentimento liga-se ao fato de que os estudantes mais adultos e, principalmente, os idosos, “voltam à escola porque a escola fez falta na vida deles e, por isso, nela permanecem.

A permanência dos estudantes na escola de EJA da zona rural

Neste tópico, destacamos que procuramos compreender o sentido da permanência nas falas dos estudantes a partir de suas respostas para algumas perguntas elaboradas em nosso roteiro de entrevista. As respostas dos mesmos sobre o que os motivam estar na escola já nos dão pistas para a compreensão de que há algo, para além do “aprender”, que os prendem na instituição própria de ensino (BRASIL, 1988). Este “aprender”, por todos citados, veio carregado do “ensino”, representado pela figura da “professora”, mas também veio atrelado à “vontade”, ao “desejo” de querer e às relações existentes no espaço da sala de aula.

No intuito de captar o sentido de permanência, somamos às perguntas do roteiro de entrevista, uma em que pudéssemos entender o ponto de vista dos estudantes sobre a relação escola-vida fora da escola. Nesse sentido, perguntamos aos mesmos: *Como as aulas da EJA contribuem para sua vida?*

As respostas captadas foram agrupadas no quando abaixo, onde destacamos algumas palavras, a partir das quais analisamos um possível sentidos de permanência para os estudantes.



Quadro 3 – Contribuições das aulas da EJA para a vida dos estudantes.

ESTUDANTE	RESPOSTA	PALAVRAS
E1	Contribui com muita coisa. Tem coisa que eu não sabia nada. Eu era um cego. Eu to muito feliz de estar aqui, aprender os conhecimentos. A professora é boa.	Aprender Conhecimentos Feliz
E2	Eu acho que contribui muito para a minha vida. É uma coisa que eu quero aprender, aprender a ler, escrever, as contas. A minha menina, se você der qualquer papel ela lê. Eu vejo ela lendo assim, minha mulher manda eu ler, ai eu não. Fico lá só observando.	Aprender Vida Ler Escrever
E3	Assim, muitas pessoas acham que não contribuem, mas eu aprendo muito na EJA. Eu gosto de fazer amizades na escola. Meu problema é ser sensível e tímida na sala. Às vezes eu faço uma conta de matemática e apago, ai ta errada, eu vou apagar. Ai quando eu vou olhar ta certo. Então contribui por que eu aprendo mais.	Aprendo Fazer amizades
E4	Ah por que eu aprendi demais. Eu não sabia de nada. Tinha atividade que a professora mandava fazer a família, o bê com á, ai ela mandava fazer. Uma coisa que eu não sabia. E as continhas que ela fazia, aqui e acolá eu destrinchava alguma. A professora a passa no caderno, pra explicar. Eu gosto da escola.	Aprendi Continhas Gosta da escola

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

Em uma leitura da coluna PALAVRAS percebemos que o verbo “aprender” e suas conjugações temporais apresentam-se como dominante. A leitura da coluna RESPOSTAS reafirma esta presença do “aprender”, ligado ao “ensino” no sentido de “conhecimentos” (E1), “ler, escrever, as contas” (E2), “conta de matemática” (E3) ou o “bê com á” (E4).

Tomando por base esta análise, relacionamos a ela ao TEMPO NA EJA, do Quadro 1 e percebemos que, embora as motivações para estar na escola sejam específicas e tenham influência das experiências de vida dos estudantes, as motivações destes se dá também pela busca dos saberes escolares. Compreendemos que, para eles, a aquisição destes saberes pode contribuir para o alcance de seus objetivos, independente do tempo em que estão na escola.

Esta busca pelos saberes escolares, somada ao sentimento de “estar muito feliz” (E1), por que em algum momento este “saber” pode contribuir para sua “vida” (E2) por estar na escola por que é um espaço onde se pode “fazer amizade” (E3) ou

apenas por que “gosta” da escola (E4), nos possibilita compreender um sentido de permanência para além do “estar” sentado dentro da sala de aula. Percebemos, assim como Reis (2016, p. 74) uma permanência como “o ato de durar no tempo, que possibilita não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência”.

Entendemos que o “durar no tempo” refere-se ao prazo de conclusão de um curso, de estada no espaço escolar, por exemplo. O que, de acordo com Reis (2016), está diretamente relacionado à trajetória que o estudante desenvolverá ao longo de sua vida escolar e, “depende, sobretudo, das condições para efetivação dessa trajetória” (id. p. 75). Por sua vez, compreendemos que é nos meandros do percurso de vida escolar que vão sendo tecidas as “transformações” do estudante, no sentido de ele compreender-se enquanto sujeito. Conforme apresenta Reis (2016, p. 74), “a permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação”.

Conclusões parciais

Este artigo teve como objetivo apresentar alguns fatores de motivações e o sentido de permanência que estudantes jovens e adultos conferem para seus “estar” em uma escola municipal de ensino fundamental de EJA da zona rural do Ceará. Tendo em vista a especificidade dos sujeitos bem como do contexto em que os mesmos estão inseridos, compreendemos que as motivações por eles apresentadas são específicas de suas realidades.

Destacamos que os dados aqui apresentados referem-se a um grupo de estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa, disso resulta nosso entendimento de que trazemos apenas algumas conclusões parciais de nosso estudo.

Assim, encaminhamos estas conclusões para a compreensão de que os estudantes de EJA da zona rural do Ceará têm razões e motivações para estar na escola que lhes são específicos quanto à sua condição humana de sujeito, idade e realização pessoal. Pode-se dizer que há um ponto que os tornam comum: o fato de



estar no espaço de educação escolar aprendendo, lhes permite enxergar uma transformação em suas vidas futuras.

Referências

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. **Senado Federal**. 25 ed. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Brasília, DF, 1996.

CARO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, n. 22, v. 63. **Dossiê Educação de Jovens e Adultos II**. Disponível em <[http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v.22, n. 63. 2014](http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v.22.n.63.2014). > Acesso em 10/08/2017.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREITAS, Adriano Vargas. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**, 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FRIGOTTO, G. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>> Acesso em 04 de maio de 2018.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10ª reimp. São Paulo: EPU, 2007.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentido da permanência na educação de jovens e adultos: anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 73–92.



ARQUÉTIPOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM DUQUE DE CAXIAS

Sandra Neri Brito de Freitas¹

Somos vozes num coro que transforma a vida em vida narrada e depois devolve a narração à vida, não para refletir a vida, e sim, mais corretamente, para agregar-lhe algo: não uma cópia, mas uma nova dimensão; para agregar com cada novela algo novo, algo mais, à vida.

Carlos Fuentes

Para mim, a educação se dá através de um processo de autoconstrução da humanidade em nós, tanto em sua dimensão social, como individual. TEIXEIRA(s/d, p.20) faz uma pergunta a cerca da educação: *“E o que vem a ser a educação senão esse permanente processo de adaptação e transformação do mundo? Processo de autoconhecimento e de conhecimento do outro, que vem garantindo nossa evolução e permanência no mundo, gerando cultura e civilização.”*

A individualização do sujeito é um conceito central da teoria junguiana, que nos remete a individualização ocorrida em nós através de um processo de autoconhecimento que visa chegar a aquela parte mais verdadeira que nos define como uma subjetividade única, um ser com identidade própria. Jung² afirmava que o universo humano é simbólico e que o ser humano se vale de símbolos para organizar suas experiências e ações e que este ser só irá se tornar humano à medida que atribui sentido às coisas que acontecem a si e ao mundo em que vive.

O pensamento junguiano está situado em um paradigma novo, através do qual se percebe o ser humano como uma totalidade, onde as partes desse todo são tecidas simbolicamente que *“(...)embora opostas, as partes estão sempre relacionadas e unidas como pontas de um todo único.”* Carl Gustav Jung psiquiatra e psicoterapeuta de origem suíça e fundador da psicologia analítica.(TEIREIRA s/d,p.20).

Assim, podemos ter os pares: natureza e cultura, razão e imaginação, consciência individual e consciência coletiva dentre outros. Segundo esta autora:

“(...) é nessa complementaridade e antagonismo entre esses pólos, que o homem impulsionado pela sua libido e pelo desejo, tenta se adaptar as pressões de seu meio e constrói sua humanidade ao se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Enfim, educa-se no inesgotável processo de individualização. (...) capacidade de sintonizar-se emotivamente com o outro tão necessária.”(ibidem pag21)

Ao estudar a psique humana Jung priorizou o inconsciente, que segundo ele, não é formado somente de emoções reprimidas, mas por aspectos que vão, a despeito de qualquer grau de consciência posterior, perseguir seus objetivos inerentes *“além da consciência tanto em sua natureza pessoal como impessoal, sob a forma de arquétipos.”* Jung (1984,p.43) apresenta os arquétipos como fatores

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense.sandranerif@yahoo.com.br



hereditários impessoais que são “*análogos aos instintos*”, constituindo-se de “*forças motivadoras que agem muito antes que haja qualquer consciência*”.(ibidem pag56)

Em suas pesquisas, este autor chegou à conclusão de que os fenômenos que ocorreram com nossos antepassados a nível coletivo tendem a moldar nossa maneira de ser e chegou a tais conclusões através desse conceito que ele designou de “arquétipo”, que se constituem de imagens primitivas inseridas em nosso inconsciente desde o início da humanidade, se constituindo de moldes cuja função seria atuar como fonte para o amadurecimento da mente. Tais idéias foram inspiradas no mundo das idéias de Platão.

Jung, com base em Platão, acreditava que existia um mundo para além do que entendemos como real, ele considerava a existência de outro mundo, o chamado mundo original e fonte de todas as coisas, onde o nosso mundo concreto era apenas uma pálida reprodução do mundo original, o mundo das idéias.

Para Platão aquilo que é permanente contém a forma original e perfeita de tudo aquilo que é mutável, onde é formado apenas de variações da forma original e portanto é imperfeito. A busca da alma e da essência das coisas por Platão fez com que ele desse importância a vivência como conhecimento contido na alma, *sendo que “na vivência, a alma é reconhecida e é esta experiência que dá sentido à vida.”*(LIMA, sd, pag.81). Este mesmo autor continua:

Assim, as nossas propensões arquetípicas são situações características encontradas na vida do homem. A seleção repetida das que ocorreram através de gerações sucessivas e durante centenas de milhares de anos tem como resultado genético atual ou a ‘estrutura arquetípica da espécie humana. E isso se expressa com igual certeza na estrutura da psique como acontece na estrutura física do homem.’(ibidem paga62)

A partir desse pensamento Jung concluiu que existe uma parte secreta em nós “o inconsciente”, que se constitui de uma parte herdada culturalmente que consiste em uma matriz mental que dá forma a nossa maneira de perceber e interpretar os acontecimentos e experiências que nos sucedem provocando em nós emoções profundas que ele chamou de arquétipos.

Os arquétipos se tornam padrões emocionais e comportamentais que moldam nossa maneira de processar nossas sensações, percepções e imagens como um todo gerando em nós um sentido do que acontece conosco. Para Jung esse conceito nasce da incessante renovação das vivências que experimentamos ao longo de várias gerações, sendo necessários para que cada ser humano caminhe em direção à sua individualização.

Ao pensarmos nas professoras alfabetizadoras, nas Orientadoras pedagógicas que assessoram as professoras no trabalho da alfabetização e também nas supervisoras educacionais que acompanham e assessoram as equipes pedagógicas das escolas em seu trabalho de alfabetização das crianças das classes populares, também percebemos maneiras de atuar que foram herdadas de uma coletividade de professoras que atuaram antes de nós e que através de seu trabalho experimentaram maneiras de alfabetizar e lidar com a aprendizagem das crianças, onde algumas tiveram o uso do que fazem validado por se configurarem como



eficazes em seu propósito e outras não, sendo estas descartadas por estes profissionais ao longo do tempo. As que foram consideradas eficazes, com o tempo, foram compondo um arcabouço de práticas que foram passadas aos professores novatos, que foram formando uma maneira de atuar sobre a realidade.

Nesse universo da alfabetização também acontecem espaços para criação e inovação onde as professoras de todos os tempos criaram e criam ainda hoje, maneiras de ajudar as crianças a aprender ao se fazerem próximas delas, procurando entender os caminhos que as mesmas se valem para aprender e então produzem conhecimento a cerca da aprendizagem e da atividade pedagógica com vistas a ajudar e orientar a ação de outros professores que com base em seus postulados criam também estratégias pedagógicas para ajudar na aprendizagem das crianças e essas inovações passam a fazer parte do acervo pedagógico coletivo.

O conhecimento da realidade dos alunos das classes populares que fazem parte das classes de alfabetização das escolas públicas das áreas de periferia urbana como Duque de Caxias, fazem com que as professoras progressistas que atuam com crianças que vivem nesta realidade, desenvolvam uma identidade toda própria de atuar ao se conectarem com a realidade em que elas vivem, as injustiças que elas e seus pais sofrem, desenvolvendo uma sintonia com elas, gerando nessas professoras um compromisso político no qual consideram a alfabetização em sua vertente política de desvelamento da realidade e transformação social, gerando um processo de autoconsciência e tomada de posição a respeito do por que, para que e para quem trabalham no cotidiano do seu fazer pedagógico, vivendo esse compromisso através de palavras e ações. A essa maneira de ser e fazer é que chamamos nesta pesquisa, de arquétipos de professoras alfabetizadoras em Duque de Caxias.

Esse encontro das professoras consigo mesmas e com a sua trajetória de vida, seja ela pessoal ou profissional é possível segundo Benjamim (1996) a partir da rememoração. Este autor se vale do conceito de rememoração a partir da narrativa, onde para ele:

Rememorar significa ver o passado com os olhos de hoje, em permanente atualização. (...). A rememoração implica num “voltar” às experiências, mas com o olhar do agora, uma presentificação do passado por meio de emoções e sensações. Neste sentido, as memórias não estão no passado, só existem no presente e se projetam para o futuro no agora. A narrativa possibilita ao narrador revisitar suas memórias e rememorar suas experiências num movimento de atualização permanente, em que o narrador se modifica com as próprias narrativas. . (VIANA,2016,p.)

Assim o presente trabalho toma a rememoração como esse voltar às experiências do passado onde os diferentes sujeitos que atuam na alfabetização e que neste trabalho chamamos de arquétipos de professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias, com o olhar do agora, do presente e suas projeções para o futuro através de um movimento de atualização com o objetivo de que as mesmas provoquem reflexões e modificações no sujeito que as narra e nos leitores da presente narrativa.



Walter Benjamin (1993) e Jorge Larrosa (1998) nos falam que estamos vivendo um tempo de pobreza e de destruição da experiência na vida cotidiana das pessoas, deixando-as como que vazias sem ter o que narrar aos seus pares, ocasionando um eco gelado nas relações entre as pessoas. Mas o que de tão importante há na experiência, que a sua falta empobrece a vida das pessoas?

Larrosa (2004,p.154) entende que experiência é *“aquilo que “nos passa” ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está portanto, aberto á sua própria transformação.”* A experiência para ele, seria algo que se passa em nós e não por nós, deixando marcas da sua passagem. Nesta ótica, a experiência é algo raro, único, singular, pessoal e irrepitível, causando uma metamorfose em nós. Então, chego a conclusão de que tem havido falta de significação do que se passa no interior do ser humano moderno.

Segundo REBUÁ (2015.p.327) *“Experientiar”* em Benjamim significa *“construir, partilhar e recuperar sentidos sobre a própria existência e sobre o mundo.”* para este pesquisador, o pensamento benjaminiano defende a expressão “sentidos” e não “sentido”, como fundamental, uma vez que, a palavra “sentido” traria em si uma idéia de univocidade própria ao romance (forma narrativa típica da sociedade burguesa), onde a palavra “experiência” estaria atrelada a “uma” única explicação para a vida, a morte, a história: o sentido como “fim” em si mesmo.

Para REBUÁ (2015,p.328) Benjamim pensa o sentido da experiência sempre como plural, onde para ele, são “sentidos” através de: *“ significações, concepções de mundo, impressões sobre o mundo forjadas e ressignificadas cotidianamente a partir da(s) experiências partilhadas com o(s) outro(s),”* onde as experiências são vistas na perspectiva de abertura e não de fechamento , onde o sentido é visto como processo,

Nesses momentos, nos damos conta de que a vida não é uma experiência inexorável que petrifica o sujeito; mas que ela é uma experiência de abertura para o novo que sempre podemos construir a partir de nossos atos e escolhas e das nossas relações com as pessoas com quem convivemos. Assim, tais experiências podem provocar o surgimento do novo em nós e o novo em nosso entorno através do que construímos com nossas ações e através das reedições que podemos realizar ao longo das nossas vidas, há sempre tempo para mudar.

Há uma palavra em alemão que traduz o que vivemos nesses momentos de rememoração: *Eingedenken*, que segundo MEINERZ (2008,p.61-62) *“é um lembrar para dentro (...)torna possível encarar o passado como algo inacabado, aberto a novas possibilidades.”*

Nesses momentos nossa vida vêm à nossa mente como um filme através de dobras que vão se abrindo e na qual viajamos através de diferentes temporalidades: passado, presente e ainda uma visão probalística de possíveis cenários de futuro a partir das escolhas que estamos fazendo em nosso tempo de agora; e aí pensamos: - Devo continuar minha vida nesse sentido? Devo mudar de rumo? Devo continuar acreditando nessas idéias e baseando meu trabalho nelas?



Nesse processo rompemos a membrana do tempo como história dos fatos e conjuntura e pensamos nele como tempo vivido que marca todo contexto estrutural de nossa vida. O tempo adquire um novo sentido.

Nessa trilha da auto-reflexão nos percebemos provisórios, inacabados, vacilantes e vamos tomando consciência de que estamos em processo de aprimoramento, nos reinventando a cada momento, num processo de sermos nós mesmos, ou seja, um ser único, que é um organismo vivo que tem presença no mundo, que age sobre o mundo podendo transformá-lo, um sujeito histórico.

Essa subjetividade chamada de “EU”, não foi feita para viver sozinha, mas para uma vida social cotidiana e nela joga vários papéis sociais onde cada um tem, segundo MORIN, (2015,p.57) “(..) *uma multiplicidade de personalidades em si mesmo(...)* .” apontando para a complexidade de nossa existência humana, onde somos um e ao mesmo tempo somos múltiplos, como a idéia de arquétipos de Jung.

Esse ser histórico não joga o jogo da vida sozinho é um ser social que joga o jogo da vida com outros que são também sujeitos históricos, onde há algo que fomenta nossa união uns com os outros. Mas me pergunto: - o que seria essa “cola” que nos une como humanos? Segundo MATURANA (2001,p.233) as formigas secretam uma substância que lhes dá um cheiro característico onde se reconhecem fazendo parte de uma mesma família, ao que ele denomina de ‘trofolaxe’. Segundo ele, em nós o que nos une socialmente é a linguagem “*que faz com que existamos num mundo sempre aberto de interações lingüísticas recorrentes.*”

Walter Benjamin (1987,p.211) , em sua obra “O Narrador”, apresenta a narrativa como uma “rede” que une as pessoas, uma espécie de ‘trofolaxe’ poderíamos dizer e é por essa razão que escolhi a narrativa como forma de apresentar o que aprendi com as experiências vividas, como essas experiências foram me transformando em quem sou e na profissional que sou onde a prática e teoria foram minhas constantes companheiras.

Ainda em seu texto “O narrador”, Benjamin se vale da figura de três arquétipos para apresentar a dimensão utilitária da verdadeira narrativa: o marinheiro, o camponês sedentário e o artífice e quero me valer dessa exemplificação para promover aproximação do leitor ao conhecimento da minha pessoa enquanto profissional da educação.

A primeira figura trata-se do marinheiro que nos remete àquele que trás notícias de longe, de outras terras e que conta sobre as tradições dos povos com os quais teve contato. A segunda figura trata-se do camponês sedentário que por sua vez, personifica aquele que conhece bem a sua terra, as histórias e tradições do seu povo, uma espécie de guardião da cultura, aquele que conhece muitas experiências e que quer dividir com os seus contemporâneos através da arte de narrar. A terceira figura é a do artífice, aquele que aperfeiçoou a narrativa associando os saberes das terras distantes trazidos pelos marinheiros e os saberes do passado recolhidos pelo camponês no seu trabalho e as vivenciou e compartilhou através das atividades laborativas nas corporações de ofício. BENJAMIN (1987.p.198-199)fala que:



Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas, conservou no decorrer dos séculos, suas características próprias (...) Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazido para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Tal como o marinheiro, minha experiência profissional como professora das diferentes modalidades de ensino durante trinta anos e também a experiência como supervisora educacional de campo durante dezenove anos, me possibilitaram conhecer diferentes práticas docentes em inúmeras escolas dos diferentes distritos da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, Rio de Janeiro e sinto em mim o desejo de partilhar o que foi visto, vivido e aprendido por mim.

Também habita em mim, o camponês sedentário aquele que se constitui como um guardião da cultura personificado pelo professor e orientador pedagógico, funções que exerci e exerço, e que me possibilitaram viver por um longo período dentro das escolas, possibilitando um lento processo, onde fui fiando uma forma própria de trabalhar, forma esta que foi se aperfeiçoando com o tempo, com os erros e acertos, com as trocas e histórias ouvidas e contadas no cotidiano do trabalho e como nos diz BENJAMIN (1987, p.206) na paciência que os mestres virtuosos tinham no passado ao trabalhar artesanalmente uma peça, onde eles pacientemente pintavam camada por camada, lixa por lixa até ver uma obra que se pudesse apresentar.

Para Benjamim, o homem de hoje tem aversão a esse trabalho prolongado e não cultiva o que não pode ser abreviado, fazendo com que a experiência esteja em baixa. Isto me faz pensar que cabe a nós professores atuarmos na contramão da história, “escovando-a a contrapelo”, como diz o referido autor, a fim de não perdemos as histórias ditas ordinárias que acontecem todos os dias no cotidiano do trabalho educativo das escolas.

Também habita em mim, a figura do artífice (o professor alfabetizador), aquele que vai forjando seu trabalho no dia a dia e que ao conviver com os marinheiros (colegas que trabalharam em diferentes escolas), com os camponeses (colegas professores e orientadores pedagógicos que durante muito tempo, permaneceram dentro de uma unidade específica) e com os outros artífices (os professores), nas corporações de ofício (as escolas), ouvindo as histórias desses sujeitos que circulam por estes espaços e que vão incorporando os saberes ali veiculados ao seu saber, aperfeiçoando o seu trabalho com o saber das terras longínquas (outras escolas), com o saber milenar transmitidos por toda uma ancestralidade (os professores mais antigos na profissão) e com o saber dos outros artífices professores que a partir do que sabem , do que ouvem e experienciam, têm uma maneira toda singular de incorporar os conhecimentos traduzindo-os numa forma toda própria e pessoal de fazer seu trabalho e que nunca é repetida por outro de igual forma, dando personalidade ao trabalho de cada um, tornando-o uma obra prima de seu artífice, uma obra autoral.

A pesquisa a que me proponho, visa dialogar com os múltiplos arquétipos que habitam em mim e também nas supervisoras educacionais, orientadoras pedagógicas e nas professoras alfabetizadoras do CIEP 328 Marie Curie e as experiências que trazemos conosco durante a nossa viagem de formação ao longo dos anos de trabalho em Duque de Caxias e as reflexões que tais experiências nos permitem fazer, em especial, aquelas ligadas a alfabetização das crianças das classes populares.

O que pretendo através deste trabalho é rememorar essas experiências à luz das reflexões que se fazem possíveis hoje, provocando um diálogo entre as diferentes visões da alfabetização que habitam em mim, em algumas colegas que desempenharam as mesmas funções e nas professoras alfabetizadoras, tendo como centro as práticas das professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias, a partir do micro-cosmos do CIEP 328 Marie Curie, com objetivo de partilhar com os que amam a alfabetização das crianças das classes populares e fazem deste o seu campo de luta. Queremos partilhar o que estamos aprendendo através do trabalho que estamos realizando.

A pesquisa realizada pertence ao campo da Pedagogia Social, que vem a ser uma ramificação da pedagogia que se preocupa diretamente com a inclusão das crianças em situação de vulnerabilidade social. (Martins, 2015) Ela vê o outro como diferente, mas não incapaz e tem como base de sua ação o acolhimento.

Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação, tendo por base os preceitos de Michel Thiolent onde todo o processo de pesquisa objetiva construir uma ação coletiva por parte das pessoas implicadas no processo de investigação com vistas a discussão e criação de soluções para minimizar e resolver um problema coletivo vivenciado na alfabetização em Duque de Caxias, a saber, a necessidade de parceria entre os profissionais da educação que trabalham na alfabetização, que nesta pesquisa são chamados de arquétipos de professoras alfabetizadoras, a saber: as professoras alfabetizadoras, as supervisoras educacionais e as orientadoras pedagógicas, a fim de que a parceria de trabalho entre esses sujeitos possa se constituir de uma ação coletiva gerando uma prática mais efetiva através de um trabalho que vise a alfabetização de um maior número de crianças numa vertente política de desvelamento da realidade e transformação social.

O objetivo da pesquisadora ao escolher tal metodologia foi o de produzir conhecimento e compreensão da problemática dos grupos com os quais trabalha, e da percepção desses a respeito de sua própria problemática, a saber, a necessidade do desenvolvimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações coletivas que redundarão na potencialização das ações do grupo a favor do desenvolvimento de um trabalho de alfabetização que realmente resulte na alfabetização de um maior número de crianças.

O trabalho será desenvolvido através da convivência desses sujeitos nas escolas, sobretudo no CIEP 328 Marie Curie tendo o diálogo como meio de comunicação entre os sujeitos visando a interação e emancipação desses sujeitos ajudando-os a



enxergar as pistas para identificação dos problemas nas ações que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo com vistas a tomada de consciência, a reflexão, o planejamento e execução de novas ações.

A pesquisa se inicia a partir do conhecimento do espaço onde as histórias acontecem: Duque de Caxias situada na Baixada Fluminense. Aqui me valerei do conceito de Michel de Certeau que enxerga a cidade como espaço vivo e em movimento, o qual se liga às experiências vividas nas ações dos sujeitos históricos que vivem nesse espaço geográfico e cujas vidas afetam o espaço e cujo espaço, afeta também suas vidas, fazendo com que este espaço onde as experiências acontecem se constitua no cenário da presente pesquisa.

Aqui o texto tem como objetivos desmistificar a visão estrangeira da cidade de Duque de Caxias, a partir de um conhecimento um pouco mais profundo da historicidade deste lugar, a fim de que o mesmo não seja visto através da ótica de quem vê apenas suas mazelas, porém a presente viagem trás em si um convite ao leitor para mergulhar numa cidade a partir de sua cultura, economia e história mostrando a beleza e a riqueza cultural deste lugar que nasci, habito e trabalho.

A viagem continua através do primeiro capítulo onde busco caracterizar a função do Supervisor Escolar através de uma análise histórica a respeito do contexto em que tal função surgiu e a que perfil ideológico esta função esteve atrelada ao longo do tempo onde convido Nilda Alves e Miriam Paura Grispin para me ajudarem a refletir a respeito de tal questão.

Neste capítulo destaco ainda a trajetória profissional da supervisora Clarice, nome fictício, e de como ela chegou a exercer a função de Supervisora Educacional em Duque de Caxias e as mudanças que foram ocorrendo em seu trabalho a partir dos estudos e reflexões sobre a alfabetização através do PROFA – Programa de Formação de Alfabetização, do projeto “De professor para professor um convite ao trabalho cooperativo” e do FAP – Formação em alfabetização Plena, todos ocorridos em Duque de Caxias, e através do curso de Pós Graduação na UFF – Universidade Federal Fluminense através do curso de Alfabetização das crianças das classes populares

A viagem continua através do segundo capítulo onde discutiremos a alfabetização a partir do olhar da Orientação Pedagógica que em algumas partes do Brasil recebe também a denominação de supervisão escolar. Neste capítulo olharemos mais profundamente como a professora Clarice iniciou nesta função e as transformações que foram ocorrendo em seu trabalho a partir das primeiras experiências de atuação em uma pequena escola particular e também em escolas públicas em Duque de Caxias, principalmente as ligadas ao trabalho da alfabetização das classes populares.

Neste capítulo convidei para a discussão as pesquisadoras Emília Ferreiro, Ester Pilar Grossi, Madalena Freire, Paulo Freire, Magna Soares, Regina Leite Garcia e Wanderley Geraldi para nos ajudarem a refletir a respeito do trabalho da alfabetização das crianças das classes populares e de que conhecimentos os



profissionais que trabalham com a alfabetização precisam possuir para ajudar as crianças a se alfabetizarem, onde, esses profissionais vão se fazendo pesquisadores de sua prática.

No terceiro capítulo olharemos mais de perto a função da Orientação Pedagógica e das Professoras alfabetizadoras numa das escolas municipais de Duque de Caxias, o CIEP 328 Marie Curie onde a professora Clarice atua como Orientadora Pedagógica responsável por acompanhar as turmas de alfabetização, acompanhando o trabalho realizado com os professores regentes de turmas do 1º ano de Escolaridade nos anos de 2015 e 2016, anos que caracterizaram a volta desta supervisora à função de Orientadora Pedagógica, após dezenove anos como Supervisora Educacional em Duque de Caxias, os quais acompanhei uma vez que trabalho nesta unidade escolar.

Neste capítulo analisaremos algumas produções escritas das crianças que foram escolhidas aleatoriamente e que foram sendo captadas e guardadas pela professora Clarice e também pelas professoras Camila Rangel e Rosângela Silveira as quais as disponibilizaram para a presente pesquisa e por isso as produções escritas das crianças datam de 2015 e se estendem até 2016, período anterior a minha entrada no programa de mestrado, algumas se estendendo a 2017 e 2018, período em que já estava cursando o mestrado.

Refletiremos a respeito do trabalho desenvolvido à luz do que já sabemos hoje, procurando em nosso texto refletir a respeito da eficácia das ações que a escola Marie Curie desenvolveu tendo como objetivo ajudar as crianças a se alfabetizarem e no que nossas ações carecem ainda de aprimoramento e aprofundamento teórico, com vistas a atingir um maior contingente de crianças alfabetizadas através de uma vertente progressista que entende que estar alfabetizado é ser capaz de ler com proficiência e escrever textos com desenvoltura e liberdade de expressão, onde todo o trabalho de alfabetização é pensado a partir do contexto social objetivando o desvelamento da realidade e transformação social onde a leitura e a escrita sejam utilizadas como instrumentos para essa conquista.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter, Rua de mão única: Obras Escolhidas II, São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

_____, O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v. 1)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221.

_____. Sobre o conceito da História. In: *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 7-20.

CERTEAU, Michel de, A invenção do cotidiano: 1 artes do fazer, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo, Educação e mudança, São Paulo: Paz e Terra, 2010.



_____, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____, Educação como prática da liberdade, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____, Pedagogia do oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FERREIRO, Emília (org). Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREITAS, Sandra Neri Brito de, Narrativas de formação: uma prática de outredade. UFF – Universidade Federal Fluminense, 2008.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____, O texto na sala de aula, São Paulo: Ática 2011.

_____, Portos de Passagem, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Tânia Pessoa de, Psicologia Junguiana na Educação: uma raridade, In: Revista Educação – Especial Jung pensa São Paulo: Editora Segmento, sem data.

MEINERZ, Andréia. Concepção de experiência em Walter Benjamin. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Filosofia – UFRGS, 2008. p. 51-67.

MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco, A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana, São Paulo: Palla Athena, 2001.

REBUÁ, Eduardo. “O empobrecimento e o isolamento da experiência”. In: REBUÁ, Eduardo. *Da praça ao solo: um novo chão para a universidade. As experiências das universidades populares de Madres de Plaza de Mayo [UPMPM] e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [ENFF] em tempos de crise neoliberal na América Latina [2000-2010].* Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2015.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.



Eixo 6: Processos Formativos, Arte, Imaginário e Educação

APRENDIZADOS E DESAPRENDIZADOS COM A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Daniele Gomes da Silva¹

Resumo: O presente trabalho investiga como o gesto cinematográfico pode perturbar o espaço escolar, quando ele adentra este território enquanto expressão de arte e de criação e abre espaço para experiências de alterização (BERGALA, 2008). Por conta disso, mesmo inserido em um fluxo de (re)produção imagética e de digitalização a feitura fílmica, convoca à outra temporalidade, à artesania, à escuta, à espera. Sendo assim, um compatibilizador entre os processos de aceleração e hiperestímulo sistematicamente impostos, a intensidade da arte e a cronologia escolar, ao passo que oportuniza experiências potentes e criativas. Destarte, dentro de uma instituição de captura, a exibição e a criação cinematográfica, fissuram hierarquias, posturas corporais, ocupações e percepções dos espaços cotidianos, haja vista que possibilita experiências sinestésicas, na medida em que não só convoca o deslocamento do olhar, mas solicita que o corpo se porte de outra forma, subindo em cadeiras, para fazer *plongées*, agachando no chão para capturar um plano detalhe, *contra plongées* e se movimentando ininterruptamente quando a câmera é subjetiva e dessetoriza os conhecimentos. Espera-se então, expor como a criação cinematográfica no espaço escolar pode ser um dispositivo que possibilita a transformação do indivíduo, da percepção do Outro e da visão de mundo, pois abre um espaço de sensibilização e de enunciação, na medida em que oferece autonomia, protagonismo e o uso de outras linguagens, relacionando os diversos saberes dos sujeitos envolvidos, a abertura para a prática da experimentação e outras formas de compreender a si e ao espaço escolar. Essas colocações são possibilitadas por conta do acompanhamento do Projeto de Extensão Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) no Colégio de Aplicação da UFRJ, parceria entre educação básica e universidade pública, que além da formação estética almeja a emancipação (RANCIÈRE, 2012).

Palavras-chave: Educação. Cinema. Criação.

Crie uma nova sensibilidade e estarás criando um novo pensar
Friedrich Nietzsche

Plano Geral

O presente trabalho busca investigar como o ato de criação cinematográfica pode perturbar o espaço escolar, refletindo sobre a desestabilização do *status quo* da

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), e-mail de contato: danielegomes@ufrj.br ou danielegomess@live.com .

escola contemporânea e as tensões que emergem, no encontro entre estudantes e o cinema, entendido enquanto arte, sendo assim, um gesto de criação e de alterização.

A possibilidade de haver conflitos se faz presente, porque a velocidade das constantes trocas, produção e recepção imagética, propulsionadas pelas novas tecnologias digitais de comunicação e o bombardeio de imagens e informações propagadas pelas mídias, provocam transformações no regime atencional, bem como outra forma de produção de sentidos e de interação consigo e com o mundo. Diferentemente de quando não havia tantos estímulos ritmando a aceleração e o consumo. Assim, o encontro com o cinema e com a produção cinematográfica, por solicitar um outro regime temporal e atencional, bem como outras percepções estéticas, podem levar à choques e embates. No entanto, ele também pode atuar como um compatibilizador das dinâmicas contemporâneas entre as solicitações que são feitas dentro e fora da escola.

Sendo um significativo ambiente de socialização, espaço de possibilidades e relações de poder, a escola sente os reflexos desses novos modos de ser e estar. Afinal as mudanças sociais, históricas e culturais transformam as subjetividades, na medida em que elas “se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, os corpos também se esculpem nesses intercâmbios” (SIBILIA, 2012, p. 10).

Plano Detalhe

A partir dessa tensão entende-se a possibilidade de conciliar os aspectos: de velocidade e “lentidão”, do digital e do analógico, do corpo e da mente, do individual e do coletivo, da escrita e da imagem, da vida e da arte. A aposta é de que essa conciliação pode ocorrer por meio da produção cinematográfica no espaço escolar, que, através de choques constitutivos, atua como instrumento mobilizador de sentidos, desejos e afetos. Além de operar como potente elemento cognitivo, que incita a criação e não a reprodução de determinados conteúdos.

É importante entender que, os novos suportes de informação móveis, como *smartphones* e *tablets*, e principalmente, a ação de produzir imagens de si e do



mundo, já foram incorporados pelos indivíduos que transitam por esse espaço educacional, ou seja, estão hibridizados. E, rechaçá-los desse ambiente, não modifica a situação, mas aumenta a cisão entre o ambiente escolar e as demais esferas das vidas dos estudantes.

A (re)criação de imagens na escola é uma maneira, não só de agregar elementos e ações que lhes são cotidianas, mas principalmente é uma experiência que propõe a ressignificação do espaço escolar, na medida em que convida a percorrer outro caminho do olhar, guiado pelas ideias de criação e de arte.

Convocar a produção cinematográfica sob parâmetros que busquem a autoria e não a reprodução, e, pensar o cinema como um potente condensador de pensamentos, pode promover um “letramento visual” e uma (re)sensibilização para a realidade que nos circunda. Na medida em que propõe uma outra forma de “olhar” a si e ao espaço no qual o sujeito está inserido.

É sob essa perspectiva que são pautadas as ações do projeto de extensão Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD²), na Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ³), escola federal do município do Rio de Janeiro. Criado em 2008, o projeto faz parte das ações que são triangulares com atividades de ensino e pesquisa no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ). Nele, investigam-se as possibilidades e questionam-se as aprendizagens a partir da experiência de fazer cinema em instituições públicas de educação, o que permite a interação entre universidade pública e educação básica.

Esse movimento de intercâmbio entre educação e cinema tem como principal referência as propostas de Alain Bergala (2008), crítico e cineasta francês que, entre

² Mais informações e acesso as produções em: <http://www.cinead.org/>

³ Fundado em 1948, o Colégio de Aplicação da UFRJ tem como finalidade ser o campo de estágio obrigatório para os licenciandos e possibilitar a experimentação de novas práticas pedagógicas. Almejando a formação de sujeitos comprometidos socialmente. Mais informações estão disponíveis em: <http://cap.ufrj.br/>

2000 e 2002 foi conselheiro do Plano Pedagógico de Cinema implementado nas escolas públicas da França. Proposta esta com expressiva força estética e política.

Sua aposta da hipótese de alteridade concebe o cinema como arte, e por isso, como um Outro em si, ou seja, um elemento estranho e que está sujeito a outras regras, ou melhor, não está submetido às regras escolares, sendo assim, um elemento problematizador e instaurador de experiências, um gesto criador. Como afirma Godard, na medida em que, “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção” (*apud* BERGALA, 2008, p.31), assim, alcança a dimensão de experiência por possibilitar lançar um novo olhar sobre a realidade.

Os encontros da Escola de Cinema do CAp UFRJ aconteceram às segundas feiras a tarde, como uma tarefa extracurricular, não tendo assim a exigência de notas e nem presença obrigatória em seus encontros semanais com duração de 2 horas. E os principais eixos das práticas são os conceitos de currículo, cinema, escola e democracia, entendida como espaço onde todos, independente de onde venham, possam intervir na realidade que os circunda, bem como as categorias de “ponto de vista”, “ponto de escuta”, “pedagogia do fragmento”, “exercícios de início”, etc. (FRESQUET, 2013, p.2) que se desenvolvem pelos gestos de:

1° Enquadrar, 2° Fazer de conta e tomar decisões, 3° Ensaiar modos de ver: construir pontos de vista, 4° Ensaiar modos de ouvir: construir pontos escuta, 5° Ocultar/revelar, 6° Colocar em relação, 7° Crer/duvidar, 8° Descronologizar e intensificar o tempo, 9° Inventar, 10° Criar sentidos (FRESQUET, 2013, p.91).

Com isso, buscamos explorar os sentidos e as possibilidades de criação que se dão através do uso da câmera, mobilizando e fazendo emergir, habilidades, que nem sempre são valorizadas no sistema escolar, pois no fazer cinematográfico, há espaço para o movimento dos corpos, para a fala e para a partilha de experiências coletivas. Cada corpo se desloca e compõe um elemento de saberes e aprendizados, isto porque “ver cinema e fazer experiências dessa arte renova, no aprendizado, a vitalidade do aprender, como ação e movimento” (FRESQUET, 2013, p.10).

Nos encontros havia três momentos: a retomada do que foi exercitado no encontro anterior e exibição das produções finalizadas, para dessa forma (re)vermos



e comentarmos; exibição de filmes ou fragmentos postos em relação e discussão do que foi visto; proposição do exercício do dia e o momento de produção, em que os participantes discutem, inventam e capturam as imagens de si, do Outro e do mundo, a partir de alguma categoria estabelecida, como o uso de uma cor, um sentimento, uma luz, um ângulo. Tal categoria não é um limitador, mas sim uma “regra”, que coloca uma situação de crise e desafio, e atua como um dispositivo direcionador para a criação. Nesse instante é perceptível a forma como os participantes interagem com o que foi apresentado, articulam com suas concepções e põem em movimento suas mentes e seus corpos no trabalho de criação.

Pensando em maneiras de transformar o espaço escolar, no início dos encontros criávamos uma ambiência, para auxiliar a reconfiguração territorial, em um território que se distanciava da noção usual de sala de aula. Os filmes eram projetados na parede para que pudessem expandir as dimensões. Dessa forma, para visualizá-los, era necessário que os estudantes virassem as carteiras de costas para o quadro branco, local onde normalmente fica o conteúdo abordado em aula. Assim, a parede tornava-se uma tela de exibição. Com isso, os corpos dos estudantes se posicionavam da maneira que achavam mais confortável, tomando assim, posições bem diferentes das que têm que manter nas aulas das disciplinas escolares. Aos poucos íamos desacelerando e criando a atmosfera de um outro regime atencional. As falas e a agitação tornavam-se pausas e silêncios para a exibição do filme e desatenção do cotidiano.

Para fazer cinema, o reposicionamento dos corpos e novos percursos cognitivos devem ser percorridos. Dessa maneira, é possível fazer redescobertas dos espaços escolares, haja vista que, para captar determinada imagem de determinado ângulo, é necessário explorar as posições dos corpos, os lugares e as formas com que eles se portam. Na busca por explorar as formas de capturar as imagens, os corpos adquiriram novas posturas, para que as imagens, outrora mentais, pudessem ser capturada e posteriormente, compartilhadas.

Nesse processo, percebemos que a atuação cognitiva não é apenas um processo mental (KASTRUP, 2008), mas ele se realiza quando os corpos atuam e inventam um novo modo de se portar e de perceber a realidade que os circunda.

Figura 1:



Estudante se apoiando no chão para poder captar detalhe aproximado da textura do tênis da colega. Para tal, eles devem conseguir entrar em consenso para que ambos possam interagir sob uma elaboração temporal mais lenta, para que o caminhar e os detalhes da trama do tecido do sapato sejam capturados e, o que está agachado e se apoiando no chão, possa se deslocar sem sofrer nenhum tipo de dano.

Figura 2:



Estudantes em cima de um banco fazendo uso do tripé para captar a imagem distanciada em zenital do chão de terra do pátio.

Figura 3:



Estudante em cima de carteira para fazer um plano médio de seus colegas com claquete, câmera gravadora e flauta doce em plongée.

Tal proposta coloca o corpo em cena e propõe que o gesto de conhecer está no âmbito existencial, onde “conhecer é viver”, isto é, saber problematizar, interagir, experimentar com os devires, manter-se aberto, sensível e inventivo à possibilidade de novos acoplamentos e a construção de aprendizados. Ou seja, em plena imersão na atualidade.

Nas experiências em que os estudantes trabalham em grupo na construção de um filme, articula-se, ao mesmo tempo, características como a responsabilidade, a tomada de decisões, a criatividade, a coerência e a coesão, e também o improviso, a solução de problemas, a interação, a imersão em outra temporalidade, em outro regime atencional e na experimentação de seus corpos e de suas subjetividades. Nessas experiências, se constrói um jogo que mobiliza os gestos de aprender, desaprender e reaprender, através da escolha, tomada de decisões e estabelecimento de conexões, que permeiam a prática cinematográfica e ecoam em outras esferas da vida humana.

Panorama

Com os exercícios de posicionamento de câmera, percebemos que, escolher determinado plano e enquadrá-lo põe em evidência, faz algo ser visto, em um gesto de desvelamento e compartilhamento daquilo que afeta e, orienta o olhar do Outro para o que se quer mostrar e o que se quer esconder, ocultando e revelando mundos (FRESQUET, 2013). O interessante é explorar as perspectivas e a maneira como entendem o posicionamento da câmera, além das possibilidades do que e de quem a câmera pode levar o observador a ser, tal qual o “cine-olho”, que vive e se move no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que colhe e fixa impressões de modo totalmente diverso daquele do olho humano (VERTOV, 2008).

A posição de nosso corpo diante da observação, a quantidade de aspectos que percebemos neste ou naquele fenômeno visual nada têm de coercitivo para a câmera, que é notada mais e melhor na medida em que é aperfeiçoada (VERTOV, 2008). Nesse procedimento, “o olho submete-se à vontade da câmera e deixa-se guiar por ela até esses momentos sucessivos da ação que conduzem a cine-frase para o ápice ou o fundo da ação, pelo caminho mais curto e mais claro” (VERTOV, 2008, p.254),

nesse percurso, é criada uma nova percepção do mundo, ele é decifrado de um modo que era desconhecido.

Pois,

o olho mecânico, a câmera, que se recusa a utilizar o olho humano como lembrete, tateia no caos dos acontecimentos visuais, deixando-se atrair ou repelir pelos movimentos, buscando o caminho de seu próprio movimento ou de sua própria oscilação; e faz experiências de estiramento do tempo, de fragmentação do movimento ou, ao contrário, de absorção do tempo em si mesmo, da deglutição dos anos, esquematizando, assim, processos de longa duração inacessíveis ao olho normal (...) (VERTOV, 2008, p.257).

Essa mecanicidade, mostra o mundo de um modo que só a objetiva pode captar, com maior mobilidade, alcançando minúcias, se aproximando e se afastando dos objetos, se movimentando ininterruptamente e assim, construindo uma outra temporalidade, anunciando a hibridação entre humano e não humano. Esse encadeamento imagético constrói narrativas e se reflete em visões de mundo, na medida em que, cada vez mais são produzidas e propagadas imagens por meio das tecnologias digitais portáteis.

A captação e a propagação de imagens de si, do Outro e do mundo, mudam não apenas a construção e a formação das configurações das interações, mas principalmente a forma como cada um lida com si mesmo, ou melhor, cria e propaga uma imagem de si.

(In)Conclusões:

Ao longo dos encontros, descobrimos o mundo por diversos enquadramentos, o alteramos a partir de diferentes disposições e conexões com os objetos, com ritmos, intensidades, texturas, sons, sorrisos e silêncios, por entendermos o cinema como gesto de criação, que compartilha modos de ver, ser e estar no e com o mundo. A partir disso, torna-se possível (re)criar o real. Assim, ao se fazer cinema na escola e abrir espaços de criação e de enunciação entendo que também foi possível voltar a atenção para o Outro, na medida em que essa alteridade foi convidada a dialogar em sua própria língua, foi considerada uma igual, e suas capacidades foram valorizadas e apreciadas. Isto porque, buscou-se oferecer condições materiais e afetivas para

aprendermos a pensar e a viver com esse Outro; em um espaço, em que, fosse possível, experimentar um trabalho e uma vida em comum (KOHAN, 2013).

Durante as exposições, a recepção das obras apresentadas se dava por intervenções e comentários ao longo da projeção e reações ora de desconfortos, ora de sorrisos. As conversas durante a projeção, que muitas vezes aconteciam, mostram a possibilidade de atuação do cinema, em seu sentido expandido (MACIEL, 2009), pois na sala escura de projeção, as conversas quase não se ouvem, mas, nesse outro território, inventado, havia espaço para compartilhamentos de comentários coletivos e intervenções. Essas reações ensinam que, a relação que tínhamos com o cinema era outra, não só a de recepção, mas de interação, participação, de desejo de fazer parte.

Entendo que, em alguns momentos, o desejo de participação se visibilizava, tal qual quando os estudantes se colocavam entre o projetor e a luz projetada na tela, fazendo sombras que interferiam e participavam da obra, de alguma forma. Assim, deixavam de ser espectadores, e se tornavam participantes (MACIEL, 2009) e co-autores de uma nova obra, pois eram “convocados a trabalhar, estabelecer relações, ter participação ativa na construção de sentidos do que vê e escuta, pois não lhe é ofertada uma verdade pronta e acabada, nem um sentido único para o que foi filmado” (LINS, 2013), tendo uma experiência de interferência sensorial, alterando e editando as imagens em que estavam imersos (MACIEL, 2009), e que, em alguma medida criava outros sentidos.

Figuras 4, 5 e 6:



Intervenções dos estudantes

Essas pequenas intervenções feitas nas projeções, permitem refletir sobre o encantamento que tais artefatos, bem como as produções que foram dadas a ver, seja intervindo no que era projetado por meio dos jogos com sombras, ou imaginando e sugerindo outras composições de cena, outros enquadramentos, até incluindo outras paisagens sonoras para algumas cenas.

Se alguma afirmação pode ser feita, é que foram realizados exercícios de criação com inspiração nas imagens cinematográficas, que atravessam as aprendizagens sobre a história do cinema e se instauraram sensibilizações e invenções, visando fomentar os gestos de fazer, testar, comparar, enquadrar, fabular, decidir, ensaiar modos de ver e de ouvir, ocultar/revelar, relacionar, crer/duvidar, descronologizar e intensificar o tempo e inventar, como fundamentais para o processo de aprender, criar e emancipar (RANCIÈRE, 2012), na medida em que se afasta da explicação e se aproxima da ação do pensamento.

Assim, o gesto de fazer cinema provoca uma desaceleração e, outro tipo de atenção é convocado a atuar em um outro tempo. Tempo este que é diferente do solicitado nas disciplinas escolares. Dessa forma, o cinema atua como um compatibilizador entre a velocidade das demandas sociais e o ritmo solicitado pela escola.

Buscamos adentrar o território com práticas, atitudes e gestos que promovessem a colaboração coletiva, perpassada pela criação de imagens críticas, que possibilitassem em alguma medida a (re)invenção de si e do mundo, por meio de diferentes formas de pensar, sentir, dizer e estar. Isto porque acreditamos na potência do encontro com o cinema e sua produção no espaço escolar, no valor da experiência de criação, na atuação desses gestos como práticas de uma educação sensível e significativa, que busca percorrer outros caminhos de conhecimento, de afetos e de sentidos, construídos e partilhados coletivamente.

Nessas partilhas de experiências coletivas era impressionante ver o encanto que as crianças nascidas na era 3D, do *touchscreen* e rodeadas por telas e câmeras, tinham ao encontrar um rolo de película de filme, uma câmera que grava em fita, e principalmente, a claquete. Parecia que a vivência da experiência de fazer cinema se completava, tornava-se plena. Nesse momento, o gesto cinematográfico não era virtualizado, mas sim atualizado, realizado no gesto de criação. Parecia que, ao manusearem tais artefatos, eles sentiam que estavam fazendo uma experiência de cinema.

Assim, os estudantes vivenciavam tempos diferentes, em que as experiências que constituíam um passado, eram encontradas num presente e ajudavam a construir saberes. Compondo um atravessamento temporal e geracional, um tempo que não se passa e nem se perde, mas um tempo que é. Tempo do analógico, da lentificação, da materialidade, tempo descronologizado.

Figuras 7, 8 e 9:



Estudantes se encontrando com a câmera filmadora e com a claquete.

Era curioso notar o interesse que os estudantes tinham em utilizar a claquete para fazer as demarcações de cenas e *takes*. Nesse momento, a “potência pedagógica das coisas” (PASOLINI, 1990), se revelava na atração que esse artefato exercia sobre os estudantes. Por ser um elemento cênico e simbólico das produções cinematográficas e provavelmente por possuir uma forte potência lúdica, no jogo de correlação de imagem, movimento, som e a magia de demarcar o começo da ação, por um lado, e do silêncio de tudo o que seja extracampo, por outro.

A claquete carrega consigo um discurso não verbal muito mais potente do que as palavras, que nos comunica sobre seu meio, através das marcas pedagógicas que carrega sobre um determinado ordenamento social. Ela, então, atua como uma mediadora de arranjos, demarcadora espaço-temporal e também ativadora de memórias e sentimentos. .

Tais experiências buscaram se diferenciar de alguns processos educativos, em que a imagem é utilizada para ilustrar ou evidenciar um discurso. No entanto, nosso objetivo, ao propor o encontro com imagens em movimento é o de refletir a potência das imagens como forma de pensamento e não apenas representação. A forma como são pensadas as imagens se expressa pelo enquadramento, pelo que revelam e o que ocultam, o tempo de cada cena, pela organização dos elementos cênicos, dos sons e sua composição estética, enfim, por elementos da linguagem cinematográfica. Assim, entendemos que “uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, é também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade” (LARROSA, 2011, p.10).

Assim, produzir imagens, manusear a linguagem cinematográfica viabiliza que os mecanismos de sua construção sejam desvendados e ensinam o quanto as imagens podem ser editadas, montadas e articuladas das mais diversas formas. Fazendo assim, com que caia a soberania de representação de um único real, e que sejam exploradas sua potência de sensibilização, atuando na construção de outras subjetividades e de outras temporalidades.

Em um território em que todos são bem vindos, e têm suas inteligências percebidas de forma igualitária, há democracia na afetação e um compartilhamento intergeracional, onde sujeitos de diferentes origens se conectam e fruem coletivamente com a alteridade é possível fomentar a emancipação (RANCIÈRE, 2012). Por conta disso, entendo que o repertório fílmico atuava duplamente: enquanto agente da cognição inventiva, inicialmente ele era um *breakdown* cognitivo, na medida em que ia de encontro às formas massificadas de pensar a imagem em movimento, por romper com as lógicas sistêmicas aceleradas e hiperestimuladas.

Pode-se dizer que os sujeitos se transformavam, seja por atuarem como uma personagem, seja ocuparem outras posições, seja por pensarem criativamente com a realidade escolar, seja por desenvolverem sua autonomia para negociar com os sujeitos e com a realidade, ou mesmo porque lançavam um outro olhar sobre o espaço.

Como no gesto de fazer cinema, não há uma forma única de fazer, uma fórmula a ser seguida, a capacidade inventiva e múltipla de aprender emerge, frente a imensidão das projeções, nos sentimos ultrapassados por qualquer concepção dada



ou definitiva, e faz com que, tenhamos uma postura de abertura frente ao estranhamento e ao maravilhamento do mundo. Por isso, ao longo dos encontros buscamos resgatar experiências estéticas, ou seja, acontecimentos e eventos que deixassem marcas, intermediadas pelos sentidos, na medida em que íamos vendo e ouvindo novas formas de perceber a realidade apresentada pelos filmes.

Aos poucos, emergiam os gestos de relançar um novo olhar sobre a escola, sentir as texturas dos objetos que nos cercavam, saborear fragmentos e novos saberes. Afinal, se o hiperestímulo imagético anestesia nossos sentidos, num fluxo de mais do mesmo, a pedagogia da criação (BERGALA, 2008) em alguma medida tenta minimizar o caráter mecânico das imagens para fazer emergir o que há de humano e afetivo nas imagens, as escolhas e os processos cognitivos que ela envolve. Além disso, ao criar, têm-se um outro entendimento da atuação das imagens. Desvelando assim qualquer caráter de verdade atrelado à elas, haja vista que é percebido como podem ser manipuladas, reordenadas, editadas.

Com isso entendo que “pensar que o cinema pode ser educativo é entender o cinema como um vetor de ideologia antes de tudo, isto é, o cinema pode ser perigoso, o perigo ideológico” (BERGALA, 2008, p.45), e assim, um produtor de resistências. Por isso, apreciar um filme já é uma experiência que possibilita uma aprendizagem inventiva, na medida em que não recorre ao fácil, ao familiar, ao (re)conhecido.

Frente a diversidade cultural e abismos sociais, poucas são as crianças que têm contato com produtos que não sejam os da Indústria Cultural, e são esses artefatos que (con)formam seu padrão estético, sua visão de mundo e seus valores ideológicos e culturais (DUARTE, 2009).

O olhar, intermediado pela objetiva transforma o ordinário em inesperado, tal qual o olhar poético, que se afasta do “racional” e percorre os caminhos e distrações do pensamento e dos desaprendizados. O gesto de desaprender é pedagogicamente potente pois desconstrói estereótipos, atitudes, noções pré concebidas. E, no encontro com outras imagens, novas sensibilidades, desejos, sentidos e afetos emergem espontaneamente, fazendo refletir sobre o que se vê e imagina dentro do espaço escolar e como o cinema pode atuar nesse território.

Em certo sentido, o caráter pedagógico do cinema está nele “ensinar” a ver, mas, é um ver que não se restringe às habilidades do olho, mas a transcende, e se

engaja em um processo subjetivo. Deste modo, ele constrói o que vivemos, a partir da invenção e de uma nova experiência do real, construindo novos territórios, comunidades e relações, enfim, compartilhando mundos. A educação também é compartilhamento de mundos, e por isso, devemos criar situações em que os aprendizados não seja individualizantes. Afinal, o não isolamento do Outro é o que permite criar junto, inventar um mundo partilhável, uma outra dinâmica dos sentidos, uma disponibilidade ao encontro, a descoberta, a produção de conhecimentos e a invenção de si.

Assim, (re)pensamos outros enquadramentos e montamos outras cenas possíveis mostrando que, o cinema não habita apenas a sala escura de exibição, mas passeia e se hibridiza por territórios outros, como a escola. Ele “também existe, necessariamente, fora das salas de projeção; faz parte do nosso cotidiano, de como nos vestimos e de como andamos” (CARRIÈRE, 2015, p.160), mostrando sua multiplicidade e profanando o *status quo*, desterritorializando lugares, fazendo aprender, desaprender e reaprender e ocupando o lugar da criação.

Referências

BERGALA, Alain. *A Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem Secreta do Cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter. *O Mestre Inventor: relatos de um viajante educador*. Trad. Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 04 -27, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>.

LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: entre o personagem fabulador e o espectador-montador. In: OHATA, Milton (Org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: CosacNaify, 2013.

MACIEL, Katia. Transcinemas. In: *Transcinemas*. MACIEL, Katia (Org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os Jovens Infelizes*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SIBILIA, Paula, *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

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

VERTOV, Dziga. Resolução do conselho dos três em 10-4-1923. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, 2008, p.252 – 259.

VERTOV, Dziga. Extrato do abc dos kinoks (1929). In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, 2008, p.263- 266.

NARRAR, PERFORMAR, AFETAR: ENCONTROS COM AS DIFERENÇAS NUM AMBIENTE-ESCOLA

Daniel Ganzarolli Martins¹

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio²

Resumo: A pesquisa de mestrado intitulada “Um Ambiente chamado Escola: Narrativas atravessadas por Afetos e Encontros” se desenrola por entre os encontros e afetos do primeiro autor deste artigo com os estudantes da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, em Florianópolis (SC). O grupo de pesquisa no qual esta investigação está inserida busca inventividades no interior do que é (ou se supõe ser) a educação ambiental, às vezes enrijecida quanto a seus temas e práticas nos ambientes escolares. O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em articular encontros teóricos, práticos e inventivos entre a educação ambiental e o campo de estudo das diferenças, tendo em consideração sujeitos escolares dinâmicos e pulsantes. Nesta construção, toma-se como impulso a criação de narrativas que serão geradas neste “ambiente-escola” a partir de alguns mecanismos, dentre eles um diário de campo do próprio pesquisador. Ademais, foram realizadas oficinas com os estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A performance foi uma das apostas conceituais dessas atividades, desencadeando inventividades no corpo no decorrer dos processos narrativos. Nestas dinâmicas que foram desenvolvidas com os estudantes, “ambientes-escola” nasceram. Os resultados iniciais apontam que tais experimentações narrativas proporcionaram encontros inventivos entre a educação ambiental e as diferenças. Como nos provoca o pesquisador Carlos Skliar, abrem-se brechas para se permitir vibrar e afetar com as diferenças no ambiente escolar.

Palavras-chave: Narrativas. Educação Ambiental. Diferença.

Diálogos Improváveis entre a Educação Ambiental e a Diferença

A presente pesquisa, um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Um Ambiente chamado Escola: Narrativa atravessadas por Afetos e Encontros”, busca inventividades e renovações no campo da educação ambiental. Quais possibilidades são despertadas ao exercermos uma educação ambiental que se abre aos afetos e encontros deste dito “ambiente”? Onde está o ambiente escolar, em especial, ao fazermos essa pergunta? Para tal, assume-se uma concepção de ambiente que resiste a visões dicotômicas de natureza e cultura, a qual rechaça tudo o que é humano como um não-ambiente ou uma não-natureza. Dessa forma, um ambiente

¹ Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrando em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail para contato: danielgmk9@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail para contato: shaula.maira@gmail.com

também pode ser lido e vivido pelo seu conjunto de relações, sensibilidades e acontecimentos (GUIMARÃES, 2010).

Barchi (2009) coloca como, nas últimas décadas, o modelo de criação de grandes consensos aproximou a educação ambiental de uma “ecologia polícia”, que visou manter a sociedade sob controle a partir de bases comuns, ao invés de possibilitar uma autêntica ecologia política, que é insubmissa e aberta às multiplicidades. Como Barchi (2014) acrescenta, a institucionalização da educação ambiental, apesar de ser uma demanda e conquista de movimentos sociais e ecologistas, também trouxe uma generosa dose de cooptação e apaziguamento a partir da sua conversão em práticas administradas pelo Estado. O autor sugere que as educações ambientais outras, vistas como desajustadas e desadequadas por uma institucionalidade hegemônica, também querem afetar e se fazer presentes nos espaços educativos, dentre eles a escola.

No seu livro “A menor das ecologias”, Ana Godoy (2008) nos convida a pensar outras formas de se viver a ecologia e o ambiente, ligadas mais à reinvenção de mundos e seus sentidos, e menos amordaçadas e condenadas à repetição. Godoy faz a distinção entre uma ecologia maior, baseada numa biologia da conservação e focada em prescrições científicas para a solução de problemas num mundo em colapso, e as ecologias menores, que desmontam as maquinarias da anterior, possibilitando caminhos criativos e inventivos para uma vida potente, que está a gerar novas possibilidades de existência e resistência. A educação ambiental que buscamos desenvolver em nossa prática procura se aproximar das rupturas que essas ecologias menores estão a proliferar.

A questão das diferenças, sejam estas de gênero, sexualidade, raça, deficiência, classe social, dentre outras multiplicidades, é uma temática que dificilmente estaria presente numa cartilha compreendida como material para “educação ambiental”. Serão estes dois mundos, o da educação ambiental e o das diferenças, incomunicáveis? É justamente nesse entre-lugar inusitado que essa pesquisa busca impulso de movimento e criação.

O autor argentino Carlos Skliar nos convida a adentrar e problematizar a temática das diferenças. Skliar (2003) destaca a importância de se pensar a radicalidade existente na diferença, a qual não podemos apaziguar ou domesticar.



Esse mesmo autor nos apresenta o deslocamento entre o outro que nos é “próximo”, e, portanto, compreensível, visível e assimilável; e um outro radical, portanto (in)assimilável, incompreensível e impensável. Alerta-nos para o perigo da domesticação do outro na ação pedagógica, tudo em nome de uma autoritária “mesmice”, além de discorrer sobre a superação da visão do outro como exótico, tolerável e que necessita de declarações de boa vontade por parte das instituições. Dessa forma, Skliar coloca que “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003, p. 35).

As indagações de Skliar nos levam a fazer o seguinte questionamento: de qual escola e qual ambiente falamos quando apagamos esse eterno “outro”? Os dilemas que existem ao redor das diferenças no ambiente escolar têm grande potencial em fecundar o campo de pesquisa da educação ambiental. Dessa forma, o objetivo deste trabalho consiste, portanto, em articular encontros teóricos, práticos e inventivos entre a educação ambiental e o campo de estudo das diferenças, tendo em consideração sujeitos escolares dinâmicos e pulsantes. Os conceitos de performance e corpo, tal como será esmiuçado a seguir, são duas propostas para que tal aproximação ocorra.

Afetar-se: corpo, performance e narrativa

É através do corpo e dos seus sentidos que experienciamos o ambiente. Ao interagir com esse meio, somos continuamente atravessados por ele. É pelo corpo que sentimos um raiar de sol que nos aquece a pele, o vento incauto que nos proporciona frescores ou calafrios, as sensações rugosas nas mãos ao tatear o tronco de uma árvore. Ademais, é o corpo que sente e se afeta diretamente pelas hostilidades contra este mesmo ambiente.

Paralelamente, é no corpo em que as diferenças se fazem notar, seja nas nuances das cores de pele ou textura de cabelo, no uso de determinada vestimenta, na infinidade de signos e marcas que inscrevemos nele, propositalmente ou não. Corpos múltiplos e variados, mas que frequentemente têm essa diversidade ausente nas imagens que estão nos livros didáticos, apesar de haver ocorrido avanços significativos nas últimas décadas nesse sentido (SELLES; VALIENTE, 2017). Louro (1999) coloca como o processo de diferenciar ocorre concomitantemente a uma hierarquização desigual de poder entre os sujeitos, onde determinadas características



são vistas como positivas, e outras como negativas. Quantas vezes vemos o corpo-deficiente, o corpo-indígena ou o corpo-transgênero acolhidos no ambiente escolar? Não somente ao serem “legitimados” nas relações de poder que perpassam a escola, mas para serem vistos como corpos desejantes e sensíveis, que tem o poder de afetar e serem afetados. Corpos que são também espaços políticos potentes por si próprios.

Dessa forma, tanto as questões relativas ao ambiente e à educação ambiental, quanto às diferenças, encontram um diálogo direto com o corpo. Será ele, portanto, esse território pujante para a comunicação da educação ambiental e as diferenças? Inspiro-me em autores como Pineau (2010), Hartmann (2017), Icle e Bonato (2017) que já refletem acerca de forma de como o corpo é colocado em destaque nos processos pedagógicos, em especial nas potencialidades que existem entre o campo da performance e da educação.

A palavra performance advém da língua inglesa e não tem equivalente nas línguas portuguesa e espanhola, tendo sua origem nos anos 60 como uma expressão vinculada às artes cênicas. Apesar de parecer autoevidente que ensinar por si mesmo constitui uma espécie de performance, Pineau (2010) coloca os perigos de limitá-la como uma técnica teatral para chamar atenção de um aluno aborrecido, que constituiria um “corpo amorfo e não reflexivo que resposte melhor a uma energia acelerada” (PINEAU, 2010, p. 94). Dessa forma, reduzir a performance um recurso didático para aulas espalhafatosas é uma simplificação acerca do que de fato constitui esse campo, em especial num cenário perigosamente tecnocrático e burocratizado na educação. Também é problemática a afirmação de que performance equivale a desempenho, ou que sirva para otimizar um desempenho de determinado assunto ou matéria, tal como colocado pela mesma autora. Como esta acrescenta:

Existe uma longa história de utilização da performance como demonstração da culminância de realização de uma tarefa, apresentações e exames orais por intermédio dos quais os estudantes são convocados a colocar seus corpos em evidência para apreciação, avaliação ou entretenimento do outro. Embora tenha isso seu valor, essa não é a pedagogia performativa que advogo. Eu quero chamar a atenção para como a performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros. Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos



rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. (PINEAU, 2010, p. 104).

A performance a qual também nos aproximamos procura maneiras de despertar uma sensibilidade crítica, que se permita afetar pelas multiplicidades dos sujeitos escolares e não os circunscreva a caminhos pedagógicos homogeneizantes e unidirecionais. Dessa forma: “a poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula” (PINEAU, 2010, p. 98). A autora argumenta:

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. (PINEAU, 2010, p. 97)

Icle e Bonato (2017) sugerem “analisar o mundo como performance, esmiuçando aspectos e práticas da vida cotidiana e não apenas eventos espetaculares ou religiosos, nos quais o traço da ritualização é mais proeminente” (ICLE; BONATO, 2017, p. 10). Os autores, ao trazer a ideia de performance para a educação, pensam em como ela pode apontar fissuras nas estruturas já vistas como “cristalizadas” na escola, possibilitando novas formas de ser e viver esse espaço. Como os autores acrescentam:

Assim, a potência da noção de performance no campo da educação, em especial na análise da escola, circunscreve-se não apenas no diagnóstico (pensar a escola como performance), mas também na proposição (pedagogias performativas), pois a qualidade da performance (o performativo) e a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos. (ICLE; BONATO, 2017, p. 9)

Hartmann (2017), no decorrer de oficinas educativas que realizou com crianças imigrantes na França, estas advindas dos mais distintos contextos socioculturais, étnicos e religiosos, destacou o caráter performático das suas narrativas. Os jovens com os quais trabalhou estudavam em duas escolas públicas que ofertavam iniciação à língua francesa, a qual não dominavam ainda por completo. Tendo como ponto de partida esses sujeitos múltiplos, a autora apresenta a importância que “seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção de conhecimento, tanto formais quanto não formais” (HARTMANN, 2017, p. 47).

As práticas narrativas que esses jovens desenvolveram foram vistas como performances negociadas e em constante transformação (HARTMANN, 2017). No desafio de serem corpos imigrantes em terras estrangeiras, através da elaboração de narrativas houve a possibilidade de encontrarem brechas para se fazerem ouvir no sistema educacional que estavam inseridas. Como, por exemplo, quando dois estudantes de Guiné-Bissau reinventam o conto da Chapeuzinho Vermelho, mesclando no seu narrar a própria língua materna *creóle* ao francês, tendo em vista estarem em uma instituição escolar que teriam como fim acomodá-las à cultura e ao modo de ser francófonos. Suas individualidades, dessa forma, exercitam uma agência nesse ato performático da narrativa, assumindo autoridade e papel ativo num difícil processo de integração. As crianças, ao tomarem responsabilidade para narrar suas histórias, assumiam-se também como *performers*.

Aventurar-se por narrares e teares

A narrativa é uma forma de libertação da palavra e da possibilidade de uma escuta atenta. Através dela continuamente remodelamos nossas identidades, que não são absolutas ou estanques. Como Galindo *et al.* (2014, p. 300) acrescenta: “As narrativas performam: criam mundos, propõem relações, atam pessoas por endereçamentos, constroem realidades; imiscuindo-se e compondo as materialidades que compõem o cotidiano”.

O diário de campo de campo do primeiro autor do presente artigo foi um dos principais mecanismos na construção metodológica dessa pesquisa, considerando-o um importante gatilho na criação de narrativas. Medrado *et al.* (2014) não propõem que os diários sejam utilizados como “instrumentos de coleta de dados”, e sim como personagens “atuantes” na elaboração da pesquisa, buscando rupturas do binarismo sujeito-objeto e sugerindo que estes sejam também atores na potencialização da pesquisa. Dessa forma, o diário não é um algo inerte, que registra informações puras, mas um ser que produz intensidades.

Como os pesquisadores acrescentam, os diários são “um conjunto de fragmentos (em formato de tópicos, trechos de fala, fluxos), que posteriormente são submetidos a uma organização narrativa” (MEDRADO *et al.*, 2014, p. 282). É no diário em que as falas, contextos e dinâmicas do campo-tema emergem, onde o pesquisador é estimulado a expor “suas opiniões, impressões, incômodos, enfim “afetações” produzidas no encontro com os interlocutores” (MEDRADO *et al.*, 2014, p. 285). Ele é um importante meio de reflexão para com nossas dúvidas e anseios, angústias e prazeres, um verdadeiro “arquivo-vivo” a ser reinventado e reescrito. Propomo-nos, portanto, a ver o diário de campo como um atuante dessa pesquisa, em especial ao narrar os afetos e os encontros que estão a me atravessar.

Para tanto, apresentamos as experimentações pedagógicas realizadas pelo primeiro autor em agosto de 2018 com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, localizadas no município de Florianópolis (SC). Os estudantes tinham nesse período as idades de 14 a 15 anos. Dessa forma, tiveram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por seus pais para possibilitar sua participação nesta pesquisa, incluindo também a permissão do uso de suas imagens para os devidos fins investigativos. Os adolescentes também assinaram um Termo de Assentimento Livre Esclarecido, devido ao fato de serem menores de idade. Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Fluminense, tendo um Certificado de Apresentação de Apreciação Ética sob o número 87431118.2.0000.5243.

Cabe colocar que o primeiro autor deste artigo foi professor de ciências dessa mesma escola no ano de 2016, atuando com os estudantes desta turma ainda no seu 7º ano. Após dois anos, em 2018, realizou as oficinas pedagógicas em parceria com



o presente professor de ciências, de forma que quatro encontros fossem concretizados com os estudantes no período escolar. Todavia, para fins desse artigo, apenas a terceira oficina foi aprofundada através do material de diário de campo, tal como será apresentado a seguir. Esta atividade teve inspiração nos trabalhos realizados Icle e Bonato (2017), as dinâmicas teatrais de Augusto Boal (1983), criador do teatro do oprimido, assim como experiências pessoais vivenciadas pelo primeiro autor deste artigo nas artes cênicas.

Um corpo no mundo: Ambiente e diferenças em performance

A Igreja diz: o corpo é uma culpa.
A Ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
E o corpo diz: eu sou uma festa.

- “Janela sobre o Corpo”,
de Eduardo Galeano (1994)

Acordo mais uma vez antes do despertador tocar, vejo o celular e são ainda 5h32 da manhã. Reviro-me na cama até umas 6 horas e pouquinho. Lavo o rosto, visto-me com a roupa de trabalho, ingiro com certa rapidez uma banana e duas torradas com manteiga e bebo o café morno que minha mãe havia preparado. Logo mais já estou na rua para pegar o ônibus e chegar com certa antecedência na aula que inicia às 7h45.

A dinâmica de hoje, em especial, parecia-me como um lançamento a um abismo de incertezas. Iria pôr em destaque a ideia de performance e narrativa. No ano de 2009, ainda com meus 18 anos, conheci pela primeira vez os encantamentos do teatro pelas oficinas de improvisação do Diretório Central dos Estudantes da UFSC. Após alguns anos distante das artes cênicas, em 2014 ingressei no Núcleo de Humanização, Arte e Saúde, também pertencente à universidade, onde aprendi algumas dinâmicas de performance e palhaçaria. Entretanto, foram pouquíssimas as vezes onde fui um facilitador desse tipo de atividade, e menos ainda logrei trazer isso diretamente para a escola enquanto professor de ciências. Por que tanto receio em arriscar essa mistura borbulhante de mundos? Fico mais tranquilo que tenho quem pule junto comigo nesses oceanos

desconhecidos, em especial minha orientadora Shaula e meu colega Arthur, o atual professor de ciências da Escola Beatriz.

Chego na escola e fico esperando no corredor da secretaria o Arthur chegar, enquanto vou papeando com a Fernanda, a bibliotecária da escola. Parece que o funcionário que trabalha pela tarde levou por acidente a chave da Biblioteca Paulo Freire. Resignada, Fernanda diz como terá que planejar hoje na sala dos professores a sua oficina de contação de histórias sobre as bruxas da Ilha de Santa Catarina. Recebo uma mensagem pelo *Whatsapp* do prof. Arthur dizendo que terá que se atrasar um pouco, mas está trazendo a caixinha de som que pedi emprestada para a dinâmica

Dirijo-me até a sala com os alunos e dou um “bom dia” para os adolescentes. Ademais, já peço os termos de consentimento que entreguei no dia anterior, agora assinados pelos seus responsáveis legais, antes de começar qualquer coisa. O prof. Arthur chega poucos minutos depois. Falo que a aula será no pátio de cima hoje, onde faremos umas dinâmicas um tanto diferentes. Uma atividade que envolverá o corpo, o ambiente e as relações entre eles. Quem não quiser participar, terá esse direito. Mas insisto no envolvimento de todos ao se permitirem esse tipo de experimentação.

Após subirmos em direção a quadra da escola, no topo de um morro, eu, Arthur e os estudantes formamos um círculo no centro do pátio. Começamos por despertar corpos ainda sonolentos. Peço para que cada um inicie um alongamento (ou que invente, caso fugir da memória), para que o restante possa copiar. Começo puxando um alongamento que amo fazer nas aulas de yoga que iniciei esse ano em Niterói: puxar os dois ombros para cima e depois deixá-los cair com um som de alívio. E aquelas partes do corpo que são quase sempre esquecidas ao alongar? Os dedos das mãos. O pescoço. Os músculos da face. Gestos mínimos. Eu e o prof. Arthur sugerimos, brincando, como os professores de ciências andam com o corpo travado.

Figura 1 (Autoria de Arthur Prado Fleury Magalhães):



Andanças e caminhos

Ponho para tocar a música minimalista “Intro” da banda inglesa “The xx” na caixa de som do prof. Arthur. E peço para os alunos caminhem ao redor do círculo que está no meio da quadra, tendo primeiramente o desafio de ficar em silêncio. Os estudantes têm olhares de estranhamento... O que o nosso antigo professor de ciências está querendo propor? Peço atenção para perceberem a forma que caminham e as sensações que acompanham esse deslocamento. Vagar aberto para a experiência e o acontecimento. Depois de um estranhamento inicial, o gelo vai derretendo e o corpo se aquecendo.

Solicito para que olhem os companheiros ao se encontrarem seu caminho. Como é difícil olhar o outro, e, reciprocamente, ser observado de volta. E, com as narrativas que vou construindo, o “ambiente-escola” se transforma. O corpo vai ficando pesado, denso, como se estivesse caminhando no fundo do mar. Sentir o ambiente como um escafandrista. Poucos instantes depois, o corpo é leve como uma pluma ou borboleta e a vontade é de pular, gritar, voar! Num dado momento, peço para inventarem um jeito estranho de caminhar, uma forma de se deslocar bizarramente pelo espaço. Única, singular. Gargalhadas reverberam no ambiente com as performances extravagantes que inventam.

Figura 2 (Autoria de Daniel Ganzarolli Martins):



Relações que florescem

Falarei um número e uma parte do corpo. Que tal inventar encontros improváveis entre essas partes?

Dois dedos indicadores. De forma bastante introspectiva, todos colam firmemente a ponta dos indicadores de suas mãos direita e esquerda.

Três joelhos. Fica claro que isso só será possível numa relação com o outro.

Quatro costas. E os corpos dos alunos compõem as mais curiosas arquiteturas na paisagem escolar. Parecem pitorescas pessoas-flores pululando pelo pátio da Escola Beatriz!

Cinco dedões do pé.

Seis calcanhares.

Ocorre algum tipo de arte do encontro nesse ambiente-escola. Em especial quando nos permitimos afetar e desacostumar as sensações.

Solicito que os estudantes voltem a caminhar individualmente, porém logo já faço outro pedido pouco convencional. Que se juntem com a pessoa que consideram ser a mais semelhante a si próprias. Alguns alunos se juntam quase que instantaneamente em pares, como velhas amigas que se reencontram. Entretanto, vários deles ficam sós, esperando com quem se encontrar ou se relacionar. E não é que um desses estudantes afirma, categoricamente:

- Ninguém é parecido comigo.

Logo após peço que formem dupla com alguém que é muito diferente de si mesmo. É instigante como ninguém permanece sozinho dessa vez. Peço para observarem por alguns largos segundos nos olhos dessa pessoa que é tão diferente de si. Inclusive um dos estudantes reverbera seu olhar com o meu. Vibrar com a diferença, dançar com ela, como a leitura do livro “Pedagogias improváveis da diferença” de Carlos Skliar me convidou. E os sorrisos e risadas, mesmo que com certa timidez, invadem o espaço.

Figura 3 (Autoria de Arthur Prado Fleury Magalhães):



Os corpos narram, performam, afetam...

Num instante posterior, eu explico para eles a ideia dos planos alto, médio e baixo de ocupar o espaço no teatro. O desafio é criar as estátuas mais inventivas possíveis nesses diferentes planos. E as estátuas desses estudantes narram histórias surpreendentes de bailarinas e monges, garças e dragões, poetas e atletas, super-heroínas e funkeiros... Que incrível é o corpo, e como a performance o faz transmutar, revirar, reinventar! É curioso também observar as relações que vão se improvisando entre as estátuas.

Mas já vamos chegando na finalização... Acalmando os passos... Paramos. E voltamos ao círculo. Peço para que socializem essa breve experiência e as sensações que a acompanharam. Uma das estudantes fala sorridente como todas as aulas na escola deveriam começar assim, que faz a turma se unir e aproximar, “sair das

panelinhas”. Penso comigo mesmo como essas panelinhas da escola são um reflexo das identidades estanques que carregamos sob as costas na vida adulta.

Também converso com a turma sobre o quão desafiador é, como professores, fugir do encaixotamento disciplinar. Romper com a ideia do corpo-máquina que um tipo de ciência traz e pensar como esse mesmo corpo pode se constituir em criação, sensação, arte, dentre outras infinitas possibilidades. Rasurar também o ambiente desumanizado, e vê-lo se multiplicar nos encontros, nas relações e nos afetos.

Após me despedir do Arthur e da turma, deixo o ambiente-escola da Beatriz com uma prazerosa festa no corpo.

Inconclusões

Assumir e abraçar as inconclusões, que afortunadamente nunca chegarão a seu derradeiro fim, faz parte da descoberta de caminhos imprevistos. Pôr em jogo autores tão diversos como Carlos Skliar, com suas reflexões sobre a diferença, pesquisadores das “ecologias inventivas” como Ana Godoy, Leandro Guimarães e Rodrigo Barchi, e os estudos da performance representados por Pineau, Hartmann, Icle e Bonato, fazem-nos refletir acerca de uma pluralidade de questões significativas e sensíveis ao campo pedagógico, em especial no cenário escolar contemporâneo. Uma escola que de tantas formas buscam “domesticar”, seja por reformas políticas intransigentes ou por censuras explícitas aos movimentos e criações que são gestados nela.

É importante colocar que outras três oficinas foram realizadas com os adolescentes, e dois encontros foram também desenvolvidos junto a funcionários da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, mas que não puderam ser discutidos para os fins circunscritos a esse artigo. Sob perspectivas variadas, os encontros ocorridos com tais sujeitos estão a realizar entrelaçamentos criativos entre a educação ambiental e as diferenças, a performance e a narrativa, a escola e os afetos que a permeiam.

Referências Bibliográficas

BARCHI, Rodrigo. Contribuições "inversas", "perversas" e menores às educações ambientais. **Revista Interações**, 2009, p. 174-192.



_____. Entre a atividade política e a ação policial: sobre a institucionalização das relações que envolvem a educação e o meio ambiente. **Proposições**, Campinas 25.3, 2014, p. 229-247.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 124 p.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALINDO, Dolores; MARTINS, Mário e RODRIGUES, Renata Vilela. Jogos de armar: narrativas como modos de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. In: SPINK, Mary Jane Paris, BRIGAGÃO, Jacqueline, NASCIMENTO, Vanda, & CORDEIRO, Mariana (Org.). **A produção de Informação na Pesquisa Social: Compartilhando Ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

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

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 5.1, p. 11-26, 2010.

HARTMANN, Luciana. Desafios da Diversidade em Sala de Aula: Um Estudo Sobre Performances Narrativas de Crianças Imigrantes. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan.-abr., 2017

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP. v. 37, n. 101 (jan./abr. 2017), p. 7-28, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, v. 2, p. 7-34, 1999.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, Mary Jane Paris, BRIGAGÃO, Jacqueline, NASCIMENTO, Vanda, & CORDEIRO, Mariana (Org.). **A produção de Informação na Pesquisa Social: Compartilhando Ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS. v. 35, n. 2, p. 89-113. 2010.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VALIENTE, Carine; SELLES, Sandra. Representação de corpos humanos em livros didáticos de Ciências em perspectivas históricas. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências em Florianópolis (SC), 2017. Florianópolis. **Anais...** Currículos e educação em ciências. 2017. p. 1-16.

DIÁLOGOS ENTRE SUJEITO BRINCANTE-APRENDENTE: CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO LÚDICO-CRIATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Jonathan Fernandes de Aguiar³

Maria Vitória Campos Mamede Maia⁴

Julia Pereira Motta⁵

Maria Tereza Lopes de Oliveira⁶

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar a concepção de lúdico de seis profissionais da educação que atuam na Educação Básica. Como também, apresentar as atividades elaboradas por esses profissionais na oficina “O brincar na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” que não são habituais no seu contexto de formação. Estudo qualitativo (PÁDUA, 2003) do tipo relato de experiência a partir das vivências na oficina supracitada. Para apoio teórico, nos aproximamos dos estudos de Huizinga (2014), Winnicott (1975), Teixeira (2007) e Fernández (2001, 2001a, 1990). Utilizamos três instrumentos para coleta de dados: 1) Relatório dos pesquisadores envolvidos na oficina; 2) Gravação de áudio e vídeo; e, 3) Fotografia. Entretanto, para sistematização dos dados coletados e sua devida análise, nos baseamos no método de Bardin (2009) da análise de conteúdo. Assim, Concluimos este estudo que a criação de um espaço lúdico-criativo se faz necessário na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica, sendo ele de suma importância para que docentes se reconheçam como sujeitos brincantes-aprendentes. Acreditamos que o lúdico jamais se encerra em uma atividade, proposta pedagógica, jogo ou brincadeira, ele é contínuo por envolver sujeitos, sujeitos humanos que são seres pensantes.

Palavras-chave: Lúdico. Criatividade. Formação continuada.

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), onde é bolsista "PROEX" Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA) desde 2013. Mestrado em Educação pela UFRJ (2018). Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luis (2017). Graduação em Pedagogia pela UFRJ (2016). E-mail: escritorjonathan@gmail.com

⁴ Professor Associado da UFRJ em Psicologia da Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005), Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1998) e em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982). Coordenadora e fundadora do Espaço de Atendimento Psicopedagógico ao aluno da Faculdade de Educação - UFRJ - EAP. Coordenadora do grupo de pesquisa Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem – LUPEA. E-mail: mariavitoria.ufrj@gmail.com

⁵ Estudante de graduação do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ) e participante do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA. E-mail: juliapereiramotta@yahoo.com.br

⁶ Estudante de graduação do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ) Janeiro. Bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ), e participante do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA. E-mail: matelopesrj@gmail.com



INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no campo educacional, principalmente as que seu eixo central de discussão são o lúdico e a criatividade na formação inicial e continuada de professores (AGUIAR; MAIA, 2018; VIEIRA, 2018; MOTTA; MAIA, 2017), relatam que a vivência da ludicidade, da criatividade, no processo de ensino-aprendizagem tornam as escolas interessantes para crianças, alunos e professores. Em outra dimensão, apresentam que as aulas e os conteúdos a serem ensinados passam a ser significativos, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Com isto, apostamos que o brincar deve acontecer em qualquer etapa de escolarização e momento da vida humana (MAIA, 2014).

Para tanto, diante das nossas vivências como pesquisadores do campo do lúdico e da criatividade identificamos a ausência do fenômeno lúdico e suas ações, na formação inicial e continuada de professores a partir dos relatos dos estudantes do curso de Pedagogia. Igualmente foi mencionado a falta do brincar, da imaginação e a integração de estudos sobre processos criativos ao longo de formação universitária, e, assim compreendemos com base em algumas pesquisas a urgência de discutir o lúdico e o brincar no contexto do Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação para a docência (MAIA, 2014; AGUIAR; MAIA; VIEIRA, 2016; SILVA; SÁ, 2013; SILVA, 2010).

Diante deste breve cenário descrito nos parágrafos acima, percebemos o quanto é necessário discutir nos espaços de formação de professores em nível inicial e/ou continuada, a importância do lúdico no desenvolvimento humano. Desta maneira, o presente artigo, tem como objetivo analisar a concepção de lúdico de seis profissionais da educação que atuam na Educação Básica. Como também, apresentar as atividades elaboradas por esses profissionais na oficina “O brincar na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. Este estudo é qualitativo (PÁDUA, 2003) do tipo relato de experiência a partir das vivências dos professores na oficina supracitada, que teve como objetivo propiciar aos participantes um lugar no qual fosse possível discutir sobre o lúdico, brincar e criatividade na prática pedagógica, construindo por meio das experiências docentes um espaço de escuta, reflexão e diálogo entre sujeitos brincante-aprendente. Ou seja, esta oficina é um

recorte das ações do grupo de pesquisa Criar e Brincar: o Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem (LUPEA), e encontra-se vinculada ao projeto maior de pesquisa-extensão: “Criatividade e Educação: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem” (MAIA, 2016).

Para apoio teórico, neste artigo nos aproximamos dos estudos de Huizinga (2014), Winnicott (1975) e Teixeira (2007) para conceituação de sujeito brincante. No que diz respeito ao sujeito aprendente trazemos as contribuições de Fernández (2001, 2001a, 1990).

Os sujeitos participantes deste estudo são profissionais da Educação que participaram da oficina em questão, sendo uma (1) coordenadora pedagógica, uma (1) professora do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma (1) professora de Artes que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, três (3) professoras que atuam na Educação Infantil – Pré-Escola. Tal oficina teve duração de duas horas e trinta minutos, que aconteceu no mês de julho de 2018, em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro.

A oficina também contou com a presença de sete (7) pesquisadores do grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA): um (1) doutorando em Educação, e, seis (6) estudantes de iniciação científica, ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foram utilizados três instrumentos para coleta de dados: 1) Relatório dos pesquisadores envolvidos na oficina; 2) Gravação de áudio e vídeo; e, 3) Fotografia. Entretanto, para sistematização dos dados coletados e sua devida análise, nos baseamos no método de Bardin (2009) em análise de conteúdo. Tivemos como critério analítico responder as seguintes problemáticas: qual é a concepção de lúdico e criatividade defendida pelas profissionais da educação que atuam no contexto escolar? Como reagem ao serem colocados para prepararem atividades cujas quais não são habituais no seu contexto de formação?

SUJEITO BRINCANTE-APRENDENTE E O ESPAÇO LÚDICO-CRIATIVO



Quem é o sujeito brincante-aprendente? Primeiramente a expressão “brincante” remete aquele que “brinca”. Para Huizinga (2014) antes do ser humano se tornar um ser que faz (*homo faber*), um ser que pensa (*homo sapiens*) ele primeiro é um ser que brinca (*homo ludens*), ou seja, um ser brincante. Nesta acepção, o brincar é intrínseco ao ser humano, sendo este necessário para que crianças e adultos se desenvolvam em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais (SILVA, 2010).

“Sujeito brincante” é aquele que vivencia o espaço lúdico com sua imaginação, simbolizando e criando novas possibilidades de viver criativamente. O sujeito brincante não é marcado por um único gênero ou determinada idade, mas corresponde a qualquer momento ou fase do desenvolvimento humano, sem restringi-lo. Isto posto, o brincar é a atividade essencial do ser humano, considerado algo natural.

O psicanalista inglês Winnicott (1975) destaca em sua obra que a capacidade de brincar do ser humano é espontânea onde possui relação com a experiência cultural e difere conforme o envolvimento de cada sujeito frente ao ato lúdico e o viver criativo. Entretanto, em diálogo com os estudos de Teixeira (2007, p. 29) podemos conceituar o sujeito brincante como “aquele que dá ânimo às coisas personificando-as, dando-lhes funções variadas, a depender do significado que queira atribuir no ato da brincadeira”. Assim afirmamos que o sujeito brincante ele é único, subjetivo. O ser brincante é aquele que cria novas formas de agir, pensar e sentir no mundo e conforme suas ações diárias atribuem novos sentidos a vida e tudo aquilo que está em seu entorno.

Outra categoria utilizada neste texto é de “Sujeito aprendente”, sendo esta uma expressão mencionada no campo da Psicopedagogia por Alícia Fernandez (2001, 2001a, 1990) ao designar uma nova visão para aquele que ensina algo ou alguma coisa, independente do espaço e/ou temporalidade que ocupa. Nesta significação, a mesma autora (2001a, 1990) expõe que o ser aprendente possui todas as características singulares reconhecido como sujeito pensante, inteligente e que cria vínculos com outros sujeitos (os pais, os professores, as professoras, os alunos, as alunas) os quais pretende mais

[...] do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a) construção de conhecimentos; b) construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 30).

Consequentemente, sujeito brincante-aprendente é o diálogo entre brincar e aprender. Por isso, pensar em aprendizagem e estratégias que possibilitem o ato de brincar, pressupõe por em jogo sujeitos brincantes-aprendentes, que hão de trazer as experiências adquiridas ao longo de sua vida, as práticas vivenciadas no percurso de escolarização como também no processo de formação inicial e/ou continuada de professores.

Ser um sujeito criativo, ou melhor, sujeito brincante-aprendente no processo formativo da docência, é mergulhar nos saberes que contribuíram para o reconhecimento da subjetividade humana, onde pode haver articulação com os saberes experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais do exercício da docência (TARDIF, 2014). Nesse sentido, ser brincante, criativo e aprendente, a princípio, corresponde à construção de conhecimentos que podem advir da cultura, de algum processo formativo institucional – disciplinas cursadas, leituras realizadas e até mesmo a vivência – o conhecimento de si de modo consciente ou inconsciente, dado que o ser brincante ele é múltiplo e não único por se tratar de um “sujeito pluridimensional” (SILVA, 2011).

Afinal, onde é gestado o brincar e o aprender? Com base nos estudos de Maia (2017, 2014) ao se apropriar das contribuições da teorização winnicottiana, a mesma esclarece que o espaço potencial habita o brincar. Maia (2017) escreve:

[...] dentro desse espaço de transição/transposição entre a realidade interna e a realidade compartilhada, existirá um espaço no qual todo ser humano vive grande parte do seu tempo quando está se divertindo, um espaço potencial ou transicional (MAIA, 2017, p.66).

Mais adiante a mesma autora continua:

Esse espaço potencial é preenchido por experiências por meio da brincadeira. Brincamos quando temos conosco a certeza de que há alguém que nos sustente no tempo e no espaço, quando adquirimos a capacidade de estar só na presença de alguém, normalmente a mãe. E nesse brincar surge, às vezes, um objeto que Winnicott denomina de objeto transicional e o materializa na imagem do ursinho de pelúcia (MAIA, 2017, p.73).

Por referir o espaço potencial onde qualquer “ser humano vive grande parte do seu tempo” compreendemos que a aprendizagem e o brincar ocupa esta esfera, sendo eles significativos para o desenvolvimento de sujeitos críticos e envolvidos no ato de aprender e ensinar. Acreditamos que um espaço da formação inicial e/ou

continuada de professores que favoreça momentos de reflexão sobre lúdico e a criatividade se faz necessário, para que os sujeitos envolvidos neste processo se percebam que são sujeitos brincantes-aprendentes e deste modo potencializarão um a existência de um espaço lúdico-criativo.

A partir da ideia, de possibilitar um espaço lúdico-criativo onde cada docente se perceba sujeito brincante-aprendente iniciamos a oficina “O brincar na formação inicial e continuada de professores da educação básica” solicitando que cada professor escrevesse em um pedaço de folha branca, uma palavra que remetesse a uma brincadeira e depois avisamos que após a escrita desta palavra, a mesma deveria ser inserida dentro de uma caixa. Com todas as palavras dentro da caixa, comunicamos aos docentes que ela iria passar por cada um deles, onde deveriam retirar uma palavra e em seguida formar duplas para realização da proposta. Este primeiro momento da dinâmica, com a formação das duplas, buscou a interação entre os professores, compreendendo que

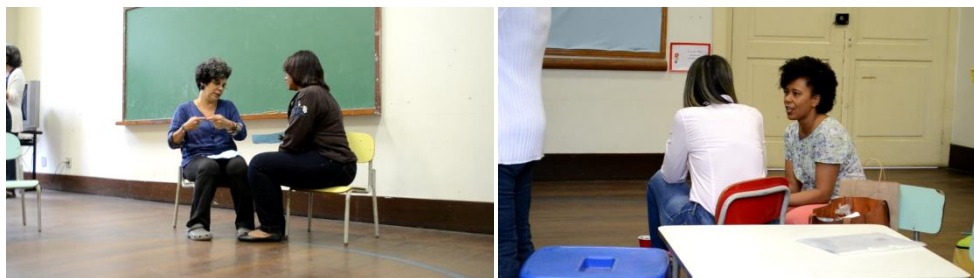
O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão (TARDIF, 2014, p.49)

Para que esta interação de fato acontecesse onde os professores podem compartilhar suas experiências, expectativas, valores, sentimentos e saberes da sua prática docente, o segundo momento após o recebimento das palavras que estavam dentro da caixa foi à formação de duplas (IMAGEM 01). Eles tiveram que planejar uma atividade lúdica sem auxílio de alguma ferramenta ou material (papel, caderno, lápis, jogo, livros e entre outros) dialogando com a palavra que retiraram da caixa. Nesta formação de duplas para o planejamento desta atividade um dos pesquisadores destaca:

[...] pude analisar que por mais que fosse um grupo pequeno de indivíduos, alguns reproduziam um comportamento comum em sala de aula, faziam duplas com aqueles que possuíam uma maior socialização, tanto que a divisão foi extremamente rápida. Imagino que se não se conhecessem, essa formação de dupla iria acontecer, porém de forma mais acanhada dependendo da pessoa. Além disso, alguns indivíduos, devido a uma interação prévia, conseguiam se socializar melhor, o que resultou em algumas falas. Por exemplo, uma das professoras expressou a ideia de

sintonia com sua parceira, uma vez que ela pegou a palavra que a mesma escreveu e vice-versa. (RELATÓRIO 1, JULHO DE 2018).

Imagem 01: Formação de duplas e planejamento da atividade lúdica



Fonte: Dados do campo (2018).

Com base no relato da Pesquisadora 1 e as observações descritas por ela, constatamos que a existência de um espaço lúdico-criativo é fundamental que os sujeitos criem vínculos, empatia e sintam-se seguros para compartilhar suas experiências e suas dificuldades (WINNICOTT, 1975; MAIA, 2017, 2014). Ao observarmos os profissionais da Educação na oficina o que nos chamam atenção é a colaboração/cooperação entre os professores com um fim em comum: propiciar um ambiente de aprendizagem. Tanto que cada um deles, em dupla, trouxeram os saberes que o constituem como docentes que advém da experiência diária, dos cursos que fizeram, das leituras realizadas e das pesquisas efetuadas para a melhoria da educação e o desenvolvimento pleno de seres humanos (TARDIF, 2014).

As atividades planejadas em duplas (IMAGEM 2) tiveram como critério inserir as palavras que retiram da caixa, no entanto:

Uma das atividades era criar uma corrente humana (todos de mãos dadas) e percorrer a sala cantando. A corrente não podia se desfazer. O ritmo e as dificuldades vão aumentando conforme a integração do grupo. A música que elas escolheram foi: *“Essa é a história da serpente que subiu no morro para procurar um pedaço do seu rabo. Você também, você também, faz parte desse rabão”*

Outra atividade elaborada por elas foi: Fazer duplas e ficar de frente um para o outro, todos em roda. Cantar fazendo gestos. A música foi: *“Bom dia, como vai você? Bom dia, como vai você? Meu amigo como é bom te ver. Meu amigo como é bom te ver. Palma, palma, mão com mão. Agora um abraço de coração”*

A última atividade foi: Palhaço Espelho. Continuaram na mesma formação da atividade anterior e ainda viradas de frente um para o outro, a música seria cantada e durante a canção um da dupla teria que fazer gestos enquanto o outro da dupla imitaria. A música escolhida foi: *“Todo mundo vai ao circo, menos eu, menos eu. Como pagar ingresso se eu não tenho nada. Fico de fora escutando a gargalhada”* (RELATÓRIO 3, JULHO DE 2018).

IMAGEM 2: As três atividades e suas vivências



Fonte: Dados do campo (2018)

Ao término da vivência da atividade, as professoras disseram às palavras que escreveram no papel e que nortearam a elaboração da atividade que deveriam propor para os outros colegas. As palavras emergidas foram “corda, colaborativo, alegria, respeito e integração”. Interessante que as palavras mencionadas dialogam com o que acreditamos na existência de um espaço lúdico-criativo, onde sujeitos brincantes-ensinantes se desenvolvam na dimensão do respeito, colaboração, integração - noções necessárias e promovedoras de uma educação inclusiva coloque todos no processo de ensino-aprendizagem denominado como subjetivo e que necessita de interação, socialização e envolvimento entre professores, sendo o vínculo fundamental (FERNÁNDEZ, 2001, 1990).

Ao serem questionados de como se sentiram quando estavam vivenciando a atividade, as professoras que participaram da oficina elencaram que se sentiram “estimuladas, alegres”. As mesmas destacaram que em cada momento houveram “interação, movimento, troca e uso da criatividade” e, por fim, uma das professoras contou que a palavra corda associou “as aprendizagens da infância”. (TRASCRIÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO, JULHO DE 2018).

Deste modo, a vivência do lúdico, do brincar no percurso formativo da docência resgata a nossa essência de homo ludens (HUIZINGA, 2014), nos convida pensar em



uma proposta que envolva o corpo e a mente. Para a aprendizagem ser significativa é necessário reconhecer que somos seres humanos e nos desenvolvemos nos aspectos cognitivos, corporais, afetivos e sociais, intrínseco a qualquer sujeito humano. (SILVA, 2011) desta forma é possível formar sujeitos brincante-ensinante.

A reflexão sobre o espaço lúdico-criativo é primordial para aqueles que atuam com o processo de ensino-aprendizagem, e deste modo foi interpelado como as mesmas compreendem o que é lúdico e se atividades lúdicas se restringem a infância. Portanto, destacamos o seguinte diálogo entre pesquisador e professores da educação básica.

Pesquisador: Agora esse **brincar** que vocês vivenciaram, ele é **restrito à infância?**

[Duas pessoas respondem que não]

Pesquisador: Por que **não?**

Professora da Pré-escola 1: porquê **acabamos de fazer aqui** agora

Professora da pré escola 2: Depende, olha, **não imagino ver adulto brincando** de (...)”

Pesquisador: Então você não imagina adultos...

Professora do 1º ano: Nessa situação [gesticula as mãos em movimento de círculo] **eu imagino. Fora daqui** [gesticula as mãos para fora], dessa situação,

Professora da Pré-escola 3: Quando você tá fora, quando você faz aniversário...

Professora da Pré-escola 1: Quer ver uma, em que monte de adulto brinca, parece... [gesticula com as mãos] **festa de casamento, formatura**, não sei que, junta todo mundo, e não é festa de criança, só adulto. Aí bota aqueles negocinhos no cabelo, bota aqueles colares, vira tudo criança. Isso aí.

Professora de arte: [movimenta a cabeça para baixo e para cima] Acho que é assim, em momentos de festa, né?! De confraternização!

Pesquisador: Então o brincar, ele fica restrito a algum momento de festa, de diversão?

Professora do 1º ano: É. Eu acho que assim, **não é que ele tenha que estar restrito a isso. Acho que acaba que restrito no nosso dia a dia. Não é que ele tenha que ser assim, mas é o que acontece.**

Pesquisador: Acontece dessa maneira?

Professora da pré-escola 1: **Os adultos não vão ficar brincando assim, dessa maneira, ou vão chamar você de...** [gesticula com o dedo em círculo ao lado da cabeça] **doido, lunático.** (TRANSCRIÇÃO ÁUDIO/VÍDEO, JULHO DE 2018, GRIFOS NOSSOS).

Com este momento de troca de experiências entre docentes no processo de formação continuada, os professores reelaboraram as suas narrativas e suas concepções sobre o lugar do lúdico na docência, no conhecimento escolar e na vida cotidiana. Por esta razão, consideramos que a docência é uma ação, reflexão e ação,



sendo necessário que professores se inseriam em espaços que promovam o encontro, a interação com seus pares para que aprendam entre si e com os outros (NÓVOA, 1995). Quando lançamos a vivência do brincar com adultos e em seguida interpelamos se este brincar é exclusivo da infância percebemos a ação reflexiva desse sujeito quando traz a seguinte resposta “acabamos de fazer aqui”. Neste sentido, a proposta de brincar para duas professoras não é distante, mesmo que as outras não conseguiram perceber este ato, que nos constitui como seres humanos, sobretudo trazem lembranças que percebem o lúdico, o brincar, este espaço de experimentação e divertimento nas festas infantis, formaturas associado a felicidade. Será que o lúdico é somente possível nos adornos - “colares”, “negocinhos no cabelo”. Cabe mencionar que o lúdico é vivência no espaço escolar, no cotidiano, nas relações sociais, se há seres humanos, o lúdico, a criatividade há de existir. Somos sujeitos brincantes-aprendentes por toda a vida.

Como mencionou a professora do 1º ano “não é que ele tenha que estar restrito a isso. Acho que acaba que restrito no nosso dia a dia. Não é que ele tenha que ser assim, mas é o que acontece”. Por assim acontecer a restrição do lúdico à infância, aos momentos de confraternização, apostamos que exista mais espaços de formação continuada entre professores da educação básica para o entendimento do lúdico como uma maneira necessária para o desenvolvimento humano, tal conceito é amplo e tal entendimento teórico e metodológico permite que aqueles que se preocupam com a aprendizagem da criança ao adulto promova o envolvimento, a interação, a descoberta, os limites e as possibilidades do protagonismo do que é humano. Brincar é sério! Sujeitos brincantes e aprendentes são possuidores de ideias, sentimentos, desejos e conhecimento como destacou Macedo, Petty e Passos (2005).

No final da conversa com os professores a coordenadora Pedagógica pediu que cada participante falasse uma palavra de conforto e uma de desconforto que tiveram ao longo da oficina. E assim mencionaram “Angústia, aprendizado, motivação, mudar o olhar, dialogo, incomodar, estrutura estabelecida e resistência surgiram como sentimentos gerados na realização das propostas elaboradas” (RELATÓRIO 6, JULHO DE 2018). Igualmente destacaram que reconheceram que elas se perceberam inibindo a sua própria criatividade, esquecendo que: “não precisa de muito para ser criativa, você mostrou isso com essas propostas, é sentar e



planejar, em equipe conseguimos avançar!” (PROFESSORA DO 1º ANO, TRANSCRIÇÃO ÁUDIO/VÍDEO, JULHO DE 2018) e de outro modo identificam que “durante as atividades foram surgindo como forma de acreditar em seu potencial criativo e transformador” (RELATÓRIO 2, JULHO DE 2018).

O LÚDICO SE ENCERRA AQUI? NOVOS DESDOBRAMENTOS

Concluimos que a criação de um espaço lúdico-criativo se faz necessário na formação inicial e/ou continuada de professores que atuam na Educação Básica, sendo ele de suma importância para que docentes se reconheçam como sujeitos brincantes-aprendentes. Acreditamos que o lúdico jamais se encerra em uma atividade, proposta pedagógica, jogo ou brincadeira, ele é contínuo por envolver sujeitos, sujeitos humanos que são seres pensantes. Assim, ensinar e aprender se mostram sempre interligados, principalmente quando observamos o quão rico é a atuação docente, como pudemos presenciar nas atividades elaboradas pelos profissionais da educação que participaram desta oficina “O brincar na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”.

Cursos, oficinas e palestras para professores avivam as suas ideias, trazem a tona as suas curiosidades, a autonomia de se responsabilizar pela sua imaginação, criação em diálogo com a própria a essência do que é humano: ser brincante. Portanto, finalizamos este estudo com as palavras de uma das pesquisadoras ao concluir o seu relatório de pesquisa, sobre a oficina em questão:

Essa experiência motivou aqueles professores, mas também motivou a mim, estudante universitária e futura pedagoga. Expandiu minha visão sobre o brincar, incitou em mim o desejo por ensinar e a admiração pelo aprender. De fato, o olhar sobre nossas crianças vem se refinando e com isso a nossa prática docente, certamente estaremos sempre em formação e quanto mais nos formamos mais ensinamos e mais transformamos realidades a partir de uma simples palavra, mas com uma profunda e rica prática: o brincar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. F. de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. O lugar do lúdico nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. **13ª Reunião Científica da ANPEd Região Sudeste**. Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências. Grupo de Trabalho: Formação de Professores. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 15 a 18 de jul. 2018.



AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. M. Quem foi Lourenço Filho: memórias de uma educadora criativa. **Congresso Vozes** Educação 2016. UERJ. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/congresso-vozes/UERJ-VOZES-2016/Eixo-1/CO/JONATHAN-FERNANDES-DE-AGUIAR.pdf>

FERNÁNDEZ, A. **Os idioamas do aprendente**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Edições Perspectiva, 2014.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. B. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAIA, M. V. C. M. **Criatividade e Educação**: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem (2016-2019). Projeto de pesquisa-extensão. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem discurso**: Agressividade da infância na contemporaneidade. Novas Edições Acadêmicas: 2017.

MOTTA, J. P.; MAIA, M. V. C. A importância dos cursos de extensão para a qualificação do trabalho docente. **REVISTA DO CFCH - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**. Edição Especial SIAC 2017. Disponível em: <http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-siac2017/46.pdf>

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórica-prática. 6ed. Campinas: São Paulo, Papirus, 2003.

SILVA, A. C. F. da. **A importância do Lúdico na Formação do Professor de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (Monografia). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ALINE%20CRISTINA%20FERNANDO.pdf>. Acesso em 23 de set. de 2018.

SILVA, A. J. N. da; SÁ, A. V. M. de. "Doutores da Aprendizagem": revivendo a criança adormecida em cada educador. In: SÁ, A. V. M. de, et al. (org) **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA, M. C. A. **Psicopedagogia**: a busca de uma fundamentação teórica. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEXEIRA, M. das G. S. **Infância, sujeito brincante e práticas lúdicas no Brasil oitocentista**. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Tese de Doutorado em História. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13615>

VIEIRA, C. N. Criatividade docente: a formação continuada como espaço de escuta e reflexão. **13ª Reunião Científica da ANPEd Região Sudeste**. Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências. Grupo de Trabalho: Formação de Professores. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 15 a 18 de jul. 2018.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro. Imago, 1975.



CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO EM LIVROS ILUSTRADOS DE ZIRALDO

Júlia Vieira Correia⁷

Resumo: A pesquisa, desenvolvida na UFF como projeto de Iniciação Científica (2016/2017), propõe uma análise acerca da construção do imaginário sociodiscursivo em livros ilustrados. Trabalha-se, através da semiolinguística, com obras do escritor e ilustrador Ziraldo: *Flicts* (2012), *Meninas* (2016) e *O planeta lilás* (1986). Objetiva-se, logo, entender a importância do livro ilustrado como formador. Nesse sentido, analisa-se a composição do gênero: duas parcelas indissociáveis - uma verbal e outra visual. Isto é, palavras e figuras plásticas compõem uma única narrativa, como um produto literário artístico, rico e criativo - além de capaz de contribuir para a criatividade de seu leitor. A partir disso, apura-se como o imaginário sociodiscursivo é acionado nesse processo. Ademais, considerando o público-alvo infantojuvenil das obras, investigam-se as lacunas existentes no engendramento entre o verbal e o imagético e a estreita relação delas com o acionamento desse imaginário. Nesse âmbito, a pesquisa se direciona para a mediação de leitura, fundamental para a interpretação produtiva desses textos, cujo foco é a criança em formação. Contempla-se, então, o livro ilustrado como uma ferramenta de processos formativos, que, entretanto, não é explorada na educação formal pelos currículos. Como metodologia, sob orientação da professora Dr^a. Beatriz Feres (UFF), houve o estudo teórico com: Nikolajeva e Scott (2011), Barthes (1990) e, principalmente, Charaudeau (2008). Houve também uma verificação de reconhecimento de signos e de acionamento do imaginário sociodiscursivo em base escolar, com *Flicts* (ZIRALDO, 2012). Como resultado, pode-se dizer que o imaginário explorado nessa literatura é extremamente rico e fundamental para a formação do aluno, sendo acionado tanto pela parcela verbal, quanto pela visual.

Palavras-chave: Imaginário sociodiscursivo. Livro ilustrado. Educação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe uma análise de livros ilustrados de Ziraldo com o objetivo de verificar a atuação do imaginário sociodiscursivo na construção do sentido. Após definição e exemplificação do conceito de "livro ilustrado" como objeto semiótico, será analisada a evocação do imaginário sociodiscursivo na interpretação do conjunto verbo-visual observado na configuração de *Flicts* (2012), *Meninas* (2016) e *O planeta*

⁷ Graduada em Letras - Português/Literaturas (Licenciatura) pela UFF, pós-graduanda em Educação pelo Colégio Pedro II e professora residente no Colégio Pedro II. E-mail: vieirajulia@id.uff.br

Ilíás (1979). Busca-se investigar como as duas parcelas significativas desses textos se confrontam e interagem entre si. Pensa-se, também, em como é essa relação, se se expandem ou se limitam as interpretações e em como o imaginário sociodiscursivo é acionado na interação entre as duas partes.

Este trabalho se torna importante não só por contribuir para o campo da linguística ao aplicar as teorias do texto em livros ilustrados, como também por contribuir, de certa forma, para o ensino. Difundir a literatura destinada para crianças é uma necessidade, visto que o hábito da leitura deve ser criado nessa fase para que, assim, haja um adulto leitor posteriormente. Além disso, com esta análise, percebe-se que o livro destinado ao público infantil traz palavras, expressões, figuras, desenhos e outros signos linguísticos repletos de sentidos que contribuem para uma formação completa, de caráter cultural e discursivo. Ler e interpretar as histórias contidas nesses livros configura-se como um exercício de desenvolvimento e crescimento interpretativo dos bens simbólicos e da visão de mundo. Assim, o estímulo à leitura e à interação com essas obras é fundamental para as crianças, já que hoje há diversas outras formas de entretenimento, mas com outras finalidades.

É importante ressaltar, também, que os livros ilustrados, embora muitas vezes classificados como literatura infantil, podem ser trabalhados com crianças maiores, adolescentes e adultos. Após ler *Flicts* (2012) com uma abordagem mais social para as turmas de ensino fundamental II de um colégio estadual de Niterói, os alunos criaram um projeto de leitura do mesmo livro para idosos da comunidade onde se encontra a escola. A agente de leitura da escola, intrigada, achou que não seria adequado, pois se tratava de um livro infantil. Então, os alunos disseram: “depende da abordagem”. Assim, já é possível constatar como o imaginário sociodiscursivo se mostra presente nessa leitura, de forma rica – por permitir tantas abordagens –, e o quanto prazeroso é trabalhar com esse gênero.

O LIVRO ILUSTRADO

O livro ilustrado, objeto desta pesquisa, é uma obra verbo-visual estática formada por duas parcelas: uma verbal e uma não verbal. Essa última seria visual, isto é, composta a partir de imagens – no caso, ilustrações. A relação verbo-visual se consolida, no caso desta pesquisa, inerente à construção da narrativa e quase

sempre amplia o sentido da parcela verbal. Os ilustradores, tratando-se de livros ilustrados, podem ser considerados coautores, nesse gênero textual, visto que as imagens produzidas são tão importantes quanto a parte verbal para a construção de sentido.

Os livros selecionados para análise são, na verdade, escritos e ilustrados pela mesma pessoa, Ziraldo Alves Pinto, o que pode explicar seu sentido ser tão integrado. As duas parcelas, além de se complementarem, têm real e igualitária importância. Para completar, nas palavras de Nikolajeva e Scott (2011, p. 13), “o caráter ímpar dos livros ilustrados como forma de arte baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal”.

É importante ressaltar, ainda, que livro ilustrado não deve ser considerado sinônimo de livro com ilustração. O processo de construção deste se dá de forma diferente do daquele. Nos livros com ilustração, o ilustrador dá uma conformação visual ao conteúdo da parte verbal, muitas vezes, limitando-a a uma interpretação pessoal. Além disso, esses livros podem apresentar inúmeros ilustradores, em diversas edições, e quase sempre criam seu texto imagético de forma redundante em relação ao texto verbal. Dessa forma, a ilustração não altera a construção do sentido da parcela verbal.

Nesse sentido, Nikolajeva e Scott (2011, p. 21) propõem a seguinte afirmativa: “Kristin Hallberg distingue o livro com ilustração e o livro ilustrado, sendo o último baseado na noção de iconotexto, uma entidade indissociável de palavra e imagem, que cooperam para transmitir uma mensagem”. As autoras ratificam, desse modo, a ideia de livro ilustrado contendo apenas um único texto.

Deve-se destacar que a parte visual dos livros não se limita apenas aos desenhos. As cores, os tamanhos e o *design* têm influência sobre aquilo que é decodificado e absorvido na leitura. Além disso, tudo faz parte do livro, isto é, o título e a capa já fazem parte da história e do material utilizado para construí-la. Analise-se, dessa forma, um conjunto e não apenas elementos isolados ou específicos.

Além disso, é importante perceber que as mensagens podem estar presentes em vários elementos. Pensando em um mundo globalizado, vê-se que as mídias apresentam mensagens carregadas de informações através de diversos suportes. Barthes (1990, p. 32) ressalta, para completar,



Hoje, ao nível das comunicações de massa, quer-nos parecer que a mensagem linguística está presente em todas as imagens: como título, legenda, como matéria jornalística, como legendas de filme, como *fumetto*; como se vê, questiona-se hoje o que se chamou uma civilização da imagem: somos ainda, e mais do que nunca, uma civilização da escrita, porque a escrita e a palavra são termos carregados de estrutura informacional.

A parcela imagética, que engloba todos esses fatores, nos livros ilustrados, não se apresenta apenas com a finalidade de facilitar a leitura. Em alguns casos, a imagem apenas ilustra o que foi dito no texto verbal, criando um processo redundante. *Meninas*, de Ziraldo (2016), nas páginas 15 e 17, apresenta ilustrações de meninas, corroborando o texto verbal das páginas 14 e 16 (imagem 4), que contêm a descrição de duas meninas. *O planeta lilás*, também de Ziraldo (1986), apresenta, na capa (imagem 1), abaixo do título, apenas um planeta lilás. A obra trabalha, ainda, da página 8 à 15, somente com as cores descritas no texto verbal.

Imagem 1:



(*O planeta lilás*, 1979, capa)

Ademais, *Flicts*, do mesmo autor (2012), traz, na página 5 (imagem 2), em que a história começa, o texto verbal “Era uma vez uma cor / muito rara e muito triste / que se chamava Flicts” ao final da página, com fundo branco, e nos outros 75% da página a cor chamada de Flicts. Nas páginas seguintes (imagem 2), há orações sobrepostas às páginas vermelha e amarela que, nesses exemplos, apenas ratificam o verbal.

Imagem 2:



(Flicts, 2012, p. 5, 7, 9)

Em *Meninas*, contudo, nas páginas 34 e 35, há um texto verbal narrando o crescimento da menina, que estava maior que a cama e continuava a crescer “desmensuradamente”. No visual, há a ilustração atravessada das pernas da menina, cujas imagens anteriormente a projetavam em tamanho menor, cabendo inteiramente na página. Ela mostra, também, a significação do verbal, mas não a limita. É, de certa forma, redundante, mas não na mesma escala que os exemplos anteriores.

Imagem 3:



(Flicts, 2012, p. 26-29)

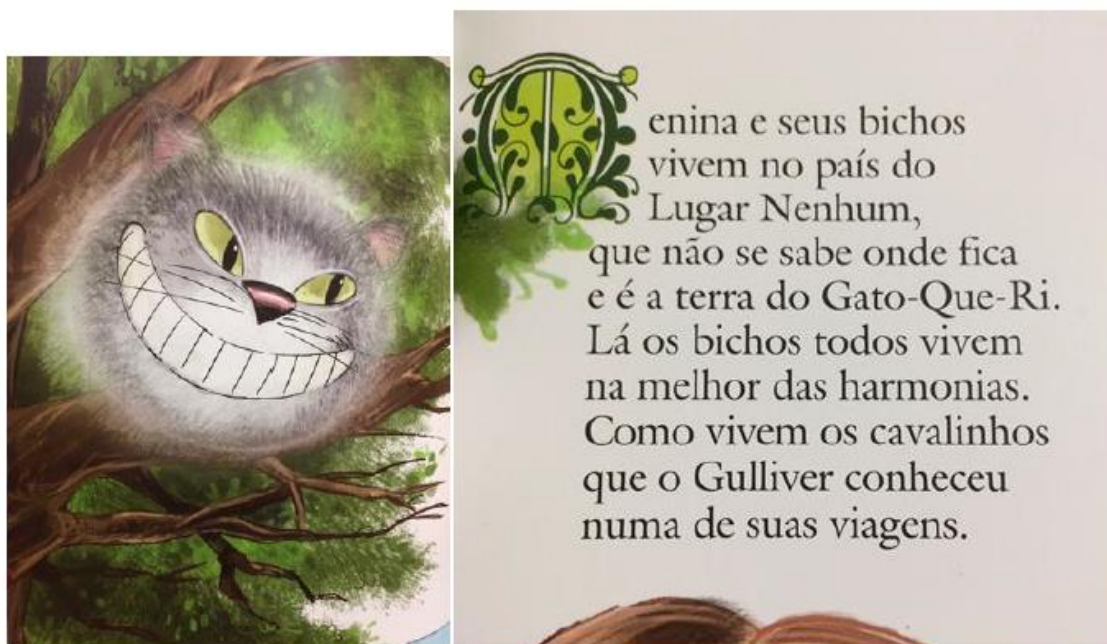
Em outros casos, o verbal, sozinho, não é eficiente na produção de sentidos. Isto é, a parcela verbal se ancora na visual. Ainda em *Flicts*, é dito que o protagonista Flicts – que seria uma cor – correu o mundo. Há, então, quatro páginas (imagem 3) com bandeiras de países e trechos verbais. Estes, sem a parcela imagética, não

atingiriam o sentido que atingem com as ilustrações. As bandeiras do Brasil, do Japão, da Índia e do Congo, respectivamente, trazem a significação que faltava às frases. Isso ocorre de modo tão eficaz porque a ilustração e a parte verbal foram construídas de forma integrada e, no caso das obras de Ziraldo, pela mesma pessoa.

Percebe-se, portanto, que as ilustrações não se dividem em “facilitadores para o texto verbal” e “sentidos necessários para o entendimento do texto verbal”. Existem níveis diferentes na construção dos livros ilustrados. Algumas imagens carregam mais significados, ao passo que outras, nem tanto. Por isso, Nikolajeva e Scott (2011, p. 14) dizem que “a tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado”.

Faz-se necessária, logo, a interpretação de ambos os signos encontrados nas obras, de forma que se atinja a análise hermenêutica, que, segundo as autoras (2011, p. 14), “parte do todo, depois observa os detalhes, retorna ao todo com um entendimento melhor, e assim sucessivamente, em um círculo eterno conhecido como círculo hermenêutico.” Esse procedimento é realizado por qualquer leitor e acontece de forma intuitiva.

Imagem 4:



(Meninas, 2016, p. 20-21)

O processo de leitura de um livro ilustrado, por conseguinte, se dá através da criação de expectativas. Uma imagem pode fazer o leitor imaginar esperar algo do

texto verbal e vice-versa. Essa experiência se concretiza nas páginas 20, 21, 22 e 23 (imagem 4) de *Meninas* (ZIRALDO, 2016). As imagens remetem ao clássico *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. Isto é, analisando-se essa parcela do texto primeiro, cria-se a expectativa de se ler, no trecho verbal, algo bastante relacionado a esse clássico. No entanto, embora haja uma intertextualidade nessa parcela, ela não é tão explícita. Seria uma referência mais sutil, compreendida apenas pelos leitores que trazem a leitura do clássico em seu imaginário sociodiscursivo e reforçada por meio dos desenhos.

Devido a esse e outros diversos exemplos que a leitura de um livro ilustrado diverge em várias escalas da leitura de um livro contendo somente a parte verbal. Como disse Kress (apud SERAFINI, 2010), “o mundo mostrado é diferente do mundo contado (em tradução livre)”, ou seja, a história contada através do texto verbo-visual já não é a mesma história contada somente pelo texto verbal. Além disso, Frank Serafini (op. cit, p. 86) explica a relação da sociedade atual com a imagem da seguinte forma:

Nicholas Mirzeoff (1998) sugere que a sociedade contemporânea é ocularocêntrica, não porque as imagens visuais são mais comuns, mas porque nossas experiências são mais bem entendidas como experiências visuais totalmente construídas (em tradução livre).

Levando em consideração, ainda, que o público-alvo dos livros ilustrados é infantil, a experiência e o entendimento da leitura podem ser muito mais bem construídas a partir da composição verbo-visual. Por fim, cita-se Kress (apud SERAFINI, 2010, p. 96) novamente, que diz: “recursos semióticos, por exemplo, cor, fotografia e pintura, não significam apenas coisas diferentes, eles significam coisas de forma diferente (em tradução livre).”.

IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO

A leitura de um livro ilustrado, isto é, da obra verbo-visual estática que contém seu sentido construído a partir da integração entre as duas parcelas textuais, depende não só da interpretação dessas, mas também de um terceiro fator: do sentido discursivo que se atribui aos signos. Os signos que compõem as duas parcelas carregam significados, no entanto, cada ser interpretante traz sua bagagem cultural e



a projeta nos signos de forma diferente. Barthes (1990, p. 32) diz, ainda, que “toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros.” As leituras, por conseguinte, divergem, como um processo natural e esperado.

Além disso, outro fator fundamental que exerce notória influência nesse processo é a linguagem - ou as linguagens, muitas vezes. No exemplo dos livros ilustrados, há a presença de duas linguagens: a verbal e a não verbal, sendo esta visual, criada a partir de ilustrações. Charaudeau (2008, p. 24) explica:

A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas, no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem.

Essas relações, embora pareçam simples, não são. Em alguns casos, os textos limitam e condicionam a interpretação a apenas uma. Em outros, há mais possibilidades de entendimento. Como disse Charaudeau (2016, p. 51), considerando EUc como produtor de fala e TUi como sujeito interpretante, “de uma maneira geral, todo ato de linguagem envolve *n* estratégias para o EUc e muitas possibilidades interpretativas para o TUi”. Ou seja, esse processo se mostra muito mais amplo do que se imagina no momento da leitura.

Por isso, chega-se ao imaginário sociodiscursivo, objeto de investigação desta pesquisa, que não só é acionado no momento da leitura de livros ilustrados, mas também muitas vezes é criado e modificado a partir dela. Contudo, esse imaginário não é inventado, irreal ou fictício. Segundo Charaudeau (2008, p. 203),

O imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações. Ao descrever o mecanismo das representações sociais, aventamos com outros a hipótese de que a realidade não pode ser aprendida enquanto tal, por ela própria: a realidade nela mesma existe, mas não significa. A significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência, e a que estabelece com outros para alcançar o consenso de significação. A realidade tem, portanto, necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e é essa atividade de percepção significativa que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade.

O imaginário sociodiscursivo, de real interesse para esta pesquisa, foi proposto com o fim de integrar a noção estabelecida acima ao quadro teórico de uma análise do discurso. Charaudeau (2008, p. 207) afirma, então, como se dá sua parte discursiva:

Os imaginários sociodiscursivos circulam, portanto, em um espaço de interdiscursividade. Eles dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais. E Rosane Santos Mauro Monnerat (2013, p. 309), tendo como base a teoria de Charaudeau, explica:

Os imaginários sociodiscursivos veiculam imagens mentais pelo discurso, configurando-se explicitamente (palavras ou expressões) ou implicitamente (alusões). Dessa forma, esses imaginários – imersos no inconsciente coletivo tecido pela história – podem contribuir para o estabelecimento de crenças numa determinada sociedade, orientar as condutas aceitas numa dada época e desempenhar o papel de responsáveis pela constituição do sujeito com fins de adaptação ao meio ambiente e de comunicação com o outro.

Isso significa, pois, que os imaginários preenchem as lacunas interpretativas. Em somatória, Nikolajeva e Scott (2011, p. 15) afirmam:

O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si.

Essas lacunas, em maior ou menor escala, podem ser completadas a partir do imaginário sociodiscursivo. Em *Flicts* (imagem 3), como foi dito anteriormente, há a bandeira de quatro países: Brasil, Japão, Índia e Congo. Abaixo delas, os textos verbais “pelos países mais bonitos”, “pelos países mais distantes”, “pelos países mais antigos” e “pelos países mais jovens”, que acionam o imaginário sociodiscursivo para que se chegue a uma interpretação completa. É preciso relacionar a beleza do Brasil com a natureza do país, com a riqueza da fauna e da flora, com as praias paradisíacas etc. É necessário, também, ter conhecimento acerca da posição em que o Japão se encontra em relação ao Brasil para então entender que aquele seria o país mais distante. E, por fim, é importante saber que a Índia é um país conhecido desde a

época da expansão marítima e que o Congo obteve sua descoberta e sua independência tardiamente, sendo a última próxima à publicação da obra.

Durante a leitura de livros ilustrados, para que se alcance uma ou mais interpretações - já que o texto permite isso - o imaginário sociodiscursivo é utilizado. Cada leitor projeta suas vivências no texto, como disse Serafini (2010, p. 89): “imagens e textos significam coisas porque os leitores trazem experiências e entendimentos das imagens, da linguagem e do mundo para eles quando estão lendo (em tradução livre)”.

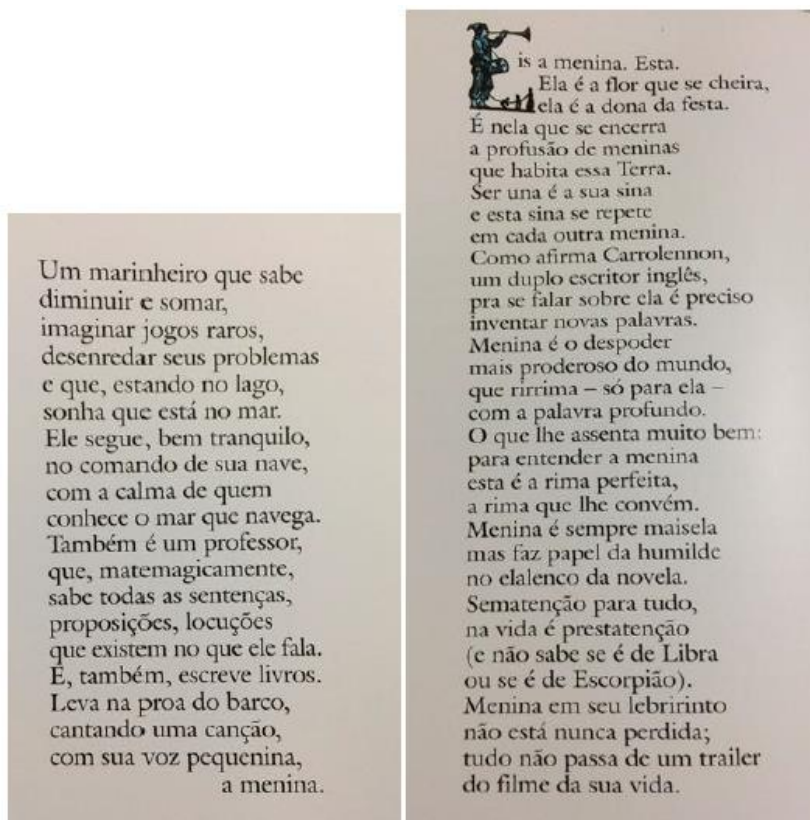
Posteriormente, Serafini (2010, p. 98) dá a seguinte explicação sobre como ocorrem as percepções ao se deparar com um texto verbo-visual:

Entender as imagens e os elementos do design apresentados nos textos multimodais exige que os leitores considerem aspectos de produção e recepção, além dos aspectos da imagem e do próprio texto. A capacidade das imagens de nos afetar como espectadores depende dos significados culturais mais amplos que elas evocam e dos contextos políticos, sociais e culturais em que são vistas (em tradução livre).

O imaginário sociodiscursivo se consagra como uma ferramenta produtiva para a interpretação plena dos textos, junto à decodificação das palavras e das imagens. Interpretar livros ilustrados é, então, uma tarefa que demanda três fases: leitura da parcela verbal, leitura da parcela visual interrelacionadas e acionamento do imaginário sociodiscursivo – não necessariamente nessa ordem.

Meninas, de Ziraldo, traz, na página 12, com grande destaque, o texto majoritariamente verbal, mas que já possui traços imagéticos, como cor e tamanho diferentes “Era uma vez...”. Inicialmente, essa expressão está enraizada no imaginário sociodiscursivo como algo que remete a inícios de contos de fadas e histórias com finais felizes. Portanto, os clássicos que se iniciam por essa sentença são evocados. Em seguida, há uma explicação: “É assim que começam / as histórias / com final feliz.” Nesse momento, Ziraldo completa, mostrando que se trata de mais uma dessas histórias, seguindo o estereótipo pré-determinado.

Imagem 5:



(Meninas, 2016, p. 13 e 14)

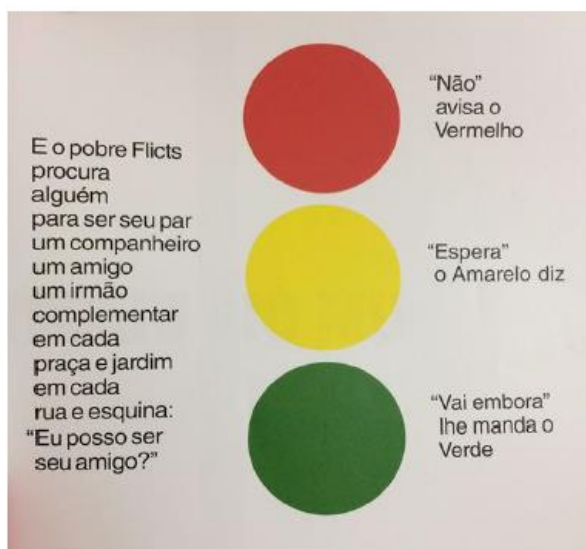
Na página 13 (imagem 5), encontram-se neologismos, que são palavras inventadas a partir dos recursos disponíveis na língua. Em “matemagicamente”, cria-se um advérbio para caracterizar de que forma o professor sabe tudo. Unem-se as palavras matemática e mágica no nível morfológico e, no nível semântico, reafirma-se a ideia já existente no imaginário sociodiscursivo de que a matemática é muito difícil de ser compreendida e, nesse caso, só seria possível compreendê-la junto à mágica.

Em seguida, na página 14 (imagem 5), a menina é caracterizada como “flor que se cheira”. De acordo com o imaginário sociodiscursivo, sabe-se que isso seria algo positivo. No entanto, usa-se, na realidade, a expressão na forma negativa, quando alguém não presta, como “não é flor que se cheira”. Depois, ainda elogiando a menina, diz-se que ela é a dona da festa. Essa construção também é encontrada no imaginário sociodiscursivo dos leitores como algo positivo.

Mais adiante, as ilustrações e o texto verbal introduzem uma intertextualidade (imagem 4) com a obra Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll. Num tom de

paródia, Ziraldo constrói um texto com “país do Lugar Nenhum”, “terra do Gato-que-Ri”, “País dos Cavalinhos”, entre outros, como menções a coelhos, gatos e cavalos. Essas expressões são carregadas de sentidos – algumas mais, outras menos – que estabelecem essa intertextualidade que só se concretiza por meio do imaginário sociodiscursivo. Nesse âmbito, a obra mais recente do autor é muito rica.

Imagem 6:



(Flicts, 2012, p. 35)

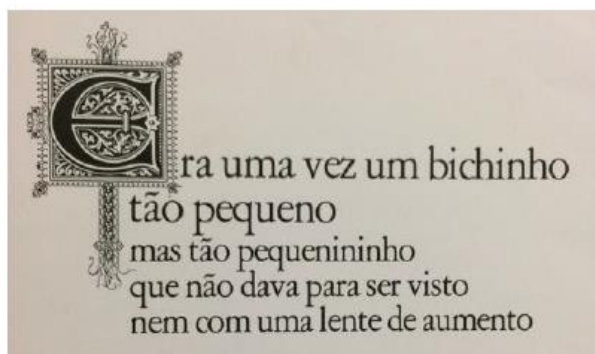
Na obra de 2012, a significação das cores se mostra bastante presente também. O personagem Flicts (imagem 6) está procurando, em cada praça, jardim, rua e esquina, alguém para ser seu par, companheiro, amigo ou irmão. Então, há uma construção verbo-visual que apresenta as cores vermelha, amarela e verde, como em um sinal de trânsito, com os dizeres ao lado “Não”, “Espera” e “Vai embor”. Nesse momento, ao se analisar somente a parcela imagética, pode-se relacioná-la ao semáforo e, ao se analisar as duas parcelas, percebe-se como são complementares e aciona-se o imaginário sociodiscursivo. Verifica-se que a luz vermelha é a que diz “pare” ou “não continue” – uma negativa –, a luz amarela é a que diz “atenção, o sinal irá fechar” ou “espere” – um aviso – e a luz verde diz “vá em frente” ou “siga” – que, nesse caso, não seria em direção ao possível amigo, mas sim para Flicts seguir seu próprio caminho.

O planeta lilás, citado anteriormente, tem seu sentido construído de forma diferente. Os desenhos não são tão predominantes nas páginas. A parte visual se ancora no imaginário sociodiscursivo para criar significados. Ziraldo espera que seus

leitores acreditem em seu discurso e imaginem, literalmente, que onde está indicado por setas exista aquilo que é dito no verbal.

O autor e ilustrador aproveita-se, ainda, da ideia real e bastante difundida de que não é possível enxergar coisas muito pequenas sem lente de aumento ou microscópio e muito distantes sem um telescópio ou aparelhos do gênero, como no caso do espaço, e não desenha o personagem principal e sua espaçonave.

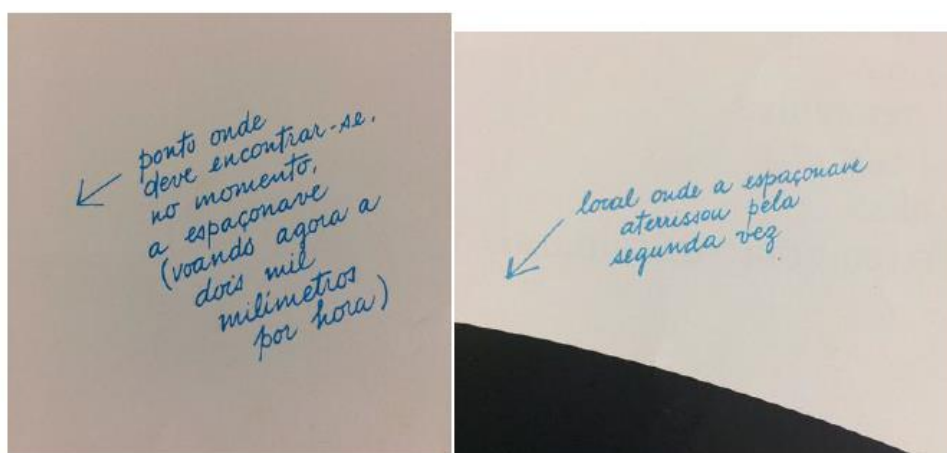
Imagem 7:



(O planeta lilás, 1979, p. 3)

Como, na parte verbal (imagem 7), é dito “Era uma vez um bichinho / tão pequeno / mas tão pequenininho / que não dava para ser visto / nem com uma lente de aumento” e em seguida “Ele era muito pequeno”, justifica-se a ausência de sua imagem. Ademais, utiliza-se como recurso de ênfase a diminuição do tamanho da letra, de forma que a ideia expressa do verbal seja corroborada.

Imagem 8:



(O planeta lilás, 1979, p. 9 e 19)

Ziraldo trabalha, então, com setas e, junto de algumas, as estruturas verbais (imagem 8) “provável local / de onde a / espaçonave / foi lançada”, “ponto onde / deve



encontrar-se, / no momento, / a espaçonave / (voando agora a / dois mil / milímetros / por hora)”, “ponto final / onde pousou / a astronave”, “local onde a espaçonave / aterrissou pela / segunda vez”, entre outros que ratificam a verossimilhança dentro dessa história.

Isto é, Ziraldo consegue criar uma história composta de palavras e imagens, mas sem o desenho do personagem principal e seu meio de locomoção no espaço, convencendo os leitores de que aquilo realmente é possível, dentro do campo verossímil dos livros ilustrados infantis.

EXPERIÊNCIA NA BASE ESCOLAR

No ano de 2017, foi realizada, após este estudo teórico, uma atividade do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Maria Pereira das Neves, localizado na comunidade do Preventório, em Charitas, Niterói. A experiência foi com o livro *Flicts* e foi colocada para as turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

O livro selecionado foi lido em roda de leitura, tendo a professora como mediadora de leitura nesse momento. Os alunos tiveram total liberdade para interromper a leitura, apontar questionamentos e fazer observações. Quando a participação deles não correspondia à esperada, perguntas eram feitas a fim de acionar o imaginário sociodiscursivo.

Numa mediação de leitura imparcial, os alunos levaram o debate durante e após a leitura para questões como bullying, inclusão, preconceito e racismo. Verificou-se, portanto, o acionamento do imaginário sociodiscursivo mais concreto e também a relação do livro com a realidade concreta, como prega Freire (2005, p. 32).

Por fim, alguns alunos, muito envolvidos com leitura, de modo geral, e com o livro, resolveram lê-lo para os idosos da comunidade, num programa criado por eles, visando ao bem-estar dos mais velhos. Nesse sentido, pode-se entender que os alunos perceberam nos idosos dificuldade de entrosamento, como ocorre com *Flicts*, visto que a população mais idosa atualmente é bastante desvalorizada.

Eles foram, então, à biblioteca buscar o livro e se depararam com a versão destinada às escolas públicas, em que as cores são mais fracas. *Flicts*, por exemplo, é quase um laranja, e as páginas que trazem uma diversidade de cores, nessa versão,

apresentam cores limitadas e praticamente iguais. Nesse sentido, os elementos paratextuais, como material, cores, tamanho e outros fazem-se relevantes.

CONCLUSÕES

Compreendeu-se, portanto, como o imaginário sociodiscursivo se constroem dentro das narrativas e como o resultado desse engendramento – o livro ilustrado – pode ser uma ferramenta formativa. Foi visto que, em alguns casos, o verbal aciona mais o imaginário sociodiscursivo, como o livro *Meninas* (2016), que traz um texto verbal mais denso, repleto de neologismos carregados de sentidos. Em outros casos, o visual faz mais essa relação, como em *Flicts* (2012), em que as cores, muitas vezes organizadas de forma que compõem imagens significativas, trazem muitos sentidos e fazem o leitor acionar seu imaginário sociodiscursivo.

Observou-se que majoritariamente o verbal se destaca. Há uma passagem analisada, porém, que evidencia o oposto. As bandeiras, em *Flicts* (2012), carregam um sentido e uma explicação que a parte verbal não é capaz de trazer. Percebe-se claramente um grau de necessidade daquelas imagens mais elevado em relação a outras passagens dos livros ilustrados destacados.

Constatou-se, também, a necessidade da mediação de leitura quando o público-alvo é infantil. Também se vê que o livro ilustrado pode ser abordado, com criatividade, em outros segmentos, ainda que os currículos assim não o façam. O acionamento do imaginário sociodiscursivo, portanto, mostrou-se rico e indispensável na formação dos alunos, despertando também o interesse pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Editora Contexto: São Paulo, 2008.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Editora Contexto: São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *As herdeiras de uma evolução: imaginários sociodiscursivos e estereótipos*. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, nº 04, t.1 - *Anais do XVI CNLF* (p.306-316).

NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT, Carole. *Introdução* In: _____. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Editora Cosac Naify: São Paulo, 2011.

SERAFINI, Frank. *Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives*. In: *Children's Literature in Education* (2010) 41:85–104.

ZIRALDO, Alves Pinto. *Flicts*. 2. ed. Editora Melhoramentos: São Paulo, 2012.

_____. *Meninas*. Editora Melhoramentos: São Paulo, 2016.

_____. *O planeta lilás*. Editora Melhoramentos: São Paulo, 1979.



FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA DIALOGAR E PRATICAR A INCLUSÃO

Cyntia de Souza Bastos Rezende¹

Larisse Oliveira Lopes²

Raquel Bemvenuto Pereira³

Resumo: O presente trabalho apresenta reflexões sobre a necessidade de uma formação inicial embasada na educação inclusiva, de forma que o professor consiga consolidar este processo com alunos que apresentam necessidades especiais, no ensino regular. Diante de salas de aula cada vez mais heterogêneas, faz-se necessário o estudo e a fundamentação teórico/prático, no que tange a inclusão nas licenciaturas e a formação de saberes docentes à prática inclusiva. Através de levantamentos bibliográficos e resultados de uma pesquisa de campo com duas licenciadas em Pedagogia que estão inseridas nas salas de aula, no período de 2013 a 2016, buscou-se analisar a formação inicial com destaque para a formação em Educação Inclusiva, identificando os sucessos e insucessos decorrentes desta formação e compreendendo a importância da formação, em educação inclusiva nas licenciaturas, como forma de (re) construção e reflexão sobre a prática docente. Os resultados obtidos comprovam que os estágios, que seriam o momento do futuro docente entrar em contato com a realidade, não se consolidam, pois ficam apenas na observação, abrindo-se uma lacuna entre a teoria e a prática. Já os embasamentos teóricos, auxiliam o docente em sua prática com a transmissão de informações que pouco contribuem para um enfrentamento em situações de ensino complexas, evidenciando-se assim, a necessidade de uma reestruturação no currículo dos cursos de formação de professores, pois, a educação para a diversidade pressupõe a preparação do educador e do sistema educacional, a fim de que, a teoria nunca se separe da prática.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação inclusiva. Profissão docente.

Introdução

Os registros históricos apontam que na antiguidade, as escolas trabalharam com métodos tradicionalistas por muito tempo, e que foram privilégio da aristocracia. Neste modelo, as crianças com necessidades educacionais especiais não tinham vez, diante de um processo de ensino que se consistia na exclusão.

¹ Mestranda em Educação. Área de Concentração: Educação, UFF/RJ. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro de Itaperuna (FAETERJ-Itaperuna), em Itaperuna/RJ. **Membro dos Núcleos de Pesquisa da UFF / FEUFF / Programa de Pós-Graduação em Educação – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura e Grupo de Pesquisa Formar.** E-mail: cyntiagaleao.faeterj@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro de Itaperuna (FAETERJ-Itaperuna). E-mail: larisseoliveiralopes60@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro de Itaperuna (FAETERJ-Itaperuna). E-mail: bemvenutoestrela@hotmail.com.



Nesse contexto, Aranha (2005, p.7), afirma que “a pessoa diferente, com limitações funcionais e com necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral [...]”.

Com a evolução dos tempos e dos modelos políticos implantados no Brasil, foram sendo criados documentos e leis que garantiriam e tratariam dos direitos da Educação e da Educação Especial. Um desses documentos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), que em seu Capítulo V, artigo 58, entende esta modalidade de educação como, “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Zóia (2006) salienta que esta educação deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, para que se possa preparar educandos para uma sociedade mais justa e solidária, oposta a qualquer tipo de discriminação. Para que essas considerações possam ser efetivadas, entra em ação um dos mais importantes profissionais, o professor. Este deveria receber uma formação inicial embasada em teorias e também em práticas, para que sua atuação pudesse ser de qualidade, obtendo ações positivas e bem direcionadas, principalmente, no que se refere à inclusão.

É interessante ressaltar que, não basta somente buscar o embasamento teórico, se não colocar em prática, tudo aquilo que foi aprendido. É imprescindível que, se busque esse aperfeiçoamento, mas que se pratique tudo isso. Além disso, a reflexão sobre o trabalho educativo, já realizado até então, é de suma importância, como contempla Correia (2008, p.130):

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam e que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar respostas a que devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

A partir da afirmação de Correia, sobre a possibilidade de uma formação específica, Nóvoa (1992), contribuiu dizendo que para se produzir saberes, a formação inicial do professor precisa ser embasada em práticas que lhe traga

conhecimento do que norteia a ação educativa, para que este, ao entrar no ambiente da sala de aula e se deparar com a diversidade existente, saiba mediar o conhecimento.

A formação inicial dos educadores vai muito além do que simplesmente adquirir competências e saberes, ela também inclui, segundo Ramalho e Beltrán Nuñez (2011, p.73), “interesses, motivações, condutas, atitudes e valores”.

Diante deste cenário, entra em ação a escola, no sentido de abrir suas portas para que seja feita a matrícula dos alunos com necessidades especiais, garantindo desta forma, a inclusão.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (2001), em seu artigo 2º, diz que deve ser feita a matrícula de todos os alunos, tendo a instituição de ensino que, providenciar e organizar o atendimento para estes, para que todos tenham uma educação de qualidade.

Uma escola qualificada e apta para fazer estes atendimentos, consegue colocar em prática a inclusão, sendo este ato, um dever da instituição, já que a educação é um direito de todos, garantida pela Constituição Federal de 1988.

Meirieu (2005, p.44), expressa algo de muita relevância sobre o assunto:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo [neste sentido] [...] esforços permanentes de universalização da cultura.

Meirieu (2002, p.34) ainda declara que “é preciso buscar novos meios para que a Educação seja de partilha, não propagando assim, a exclusão”.

Com base nesses pontos, percebe-se que a educação especial teve um avanço considerado nos últimos tempos. Deixou de ser um modelo que não tinha nenhum reconhecimento perante a sociedade, passando a ser fundamental pensar nela, porém, ainda há muito o que se fazer nesta área.

A formação e capacitação docente terá grande relevância neste contexto, pois havendo saberes na formação inicial do professor, com vista para a inclusão, a

construção do saber desta modalidade poderá ser mais significativa e inclusiva, com os profissionais aptos a exercerem esse papel, diante de uma escola pronta a receber estes alunos que necessitam de atendimento educacional especial, para que juntos, possam fazer um trabalho de excelência.

Com fundamentação teórica e pesquisa de campo esta pesquisa buscou analisar de forma crítica, a atuação dos docentes no que tange o processo de inclusão, de forma que se consolide esta ação, partindo do objetivo geral que é analisar a importância da formação inicial do professor na perspectiva da educação inclusiva. Como objetivos específicos: i) Analisar a importância da formação em Educação Inclusiva nas licenciaturas; ii) Verificar sucessos e insucessos decorrentes da formação inicial para se trabalhar com a inclusão; iii) Identificar a relação da formação inicial do professor com a educação inclusiva, através de pedagogos que estão em salas de aula e que concluíram sua licenciatura entre 2013 a 2016. Diante desta perspectiva, esta pesquisa justifica-se pela relevância do tema que é Educação Inclusiva e a formação de docentes nas licenciaturas.

Como a proposta metodológica deste trabalho é identificar a importância de uma formação inicial embasada não somente em teorias e técnicas, mas também em práticas, para que com isso, se efetive a inclusão, este estudo adotou a abordagem qualitativa que segundo Gil (2008, p.46), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]”.

Quanto ao seu procedimento técnico, é uma pesquisa bibliográfica que Severino (2007, p.122) caracteriza como:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores e dos estudos analíticos constantes dos textos.

E também de campo, através de uma entrevista semiestruturada com duas professoras licenciadas em Pedagogia, entre 2013 a 2016; onde uma cursou sua formação inicial em uma instituição pública e a concluiu em 2016, e a outra, cursou em uma instituição privada, tendo concluído no ano de 2015; ambas atuam em salas de aula com situações de inclusão.

Por concordarmos com as recomendações dos estudiosos da área, a propósito da necessidade de buscar, no momento da investigação, a utilização de instrumentos científicos que produzam explicações satisfatórias (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002) adotamos em nossa investigação os seguintes procedimentos:

- 2 entrevistas individuais, realizadas pelas pesquisadoras, pautadas em roteiros semiestruturados. Nelas, ocorreu a troca de informações de como foi a formação inicial das docentes, como a mesma contribuiu no magistério delas, e, como conseguiram efetivar o processo de inclusão em sala de aula;
- As informações obtidas foram gravadas com a ajuda de um gravador de voz.

Como fundamentação teórica epistemológica, utilizou-se autores como Gatti (2014), Mantoan (2003), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Tardif (2007), entre outros.

1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, a escola recebe uma grande demanda de alunos, cada qual com suas especificidades, tornando este ambiente heterogêneo. Este cenário, ainda está muito aquém da proposta de inclusão, haja vista a necessidade de não apenas aparelhar mobiliário e instalações adequadas aos alunos com NEE⁴. Ações transformadoras precisam ser promovidas no ambiente escolar, e é preciso que tenha a participação de todos.

Nesse contexto, Mantoan (2003, p. 33) diz que: “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”.

A mudança de concepção mencionada, também se aplica aos cursos de

⁴ O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é hoje utilizado no contexto educacional para designar os alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem e que suscita interpretação. Disponível em: <https://sites.google.com/site/banconeetic/necessidades-educacionais-especiais>. Acesso em: 13/04/2018.



formação de professores, visto que a preparação do professor para um ensino inclusivo, segundo Mantoan (2003), precisa de um design diferenciado das outras propostas de profissionais existentes.

Este processo de formação é um período importantíssimo em que se necessita de fundamentações teóricas e principalmente, de práticas, que se adquirem através dos estágios. Neste aspecto, com foco nos estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia, Gatti (2010) menciona que a carga horária do estágio obrigatório busca proporcionar aos alunos um contato mais profundo com as redes de ensino.

Ainda sobre os estágios, Gatti (2010), ao analisar os dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE 2005), diz que a maior parte dos estágios nestes cursos, envolve a observação, com isso, não se constitui as práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia em escolas.

Deste modo, observa-se a necessidade de mudança no currículo destes cursos, para que o futuro profissional possa adquirir práticas e experiências na sua área de atuação, visto que não basta somente acumular os conhecimentos no decorrer da formação, é preciso que haja oportunidades dentro deste processo, para colocar em prática o que foi aprendido.

Diante disto, Mantoan (2003, p. 25) afirma que, “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que, os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Para Gatti (2013-2014 p.42), o que se necessita é:

[...] criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica. Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica.

O processo de formação é muito além do que a aquisição de habilidades e competências. Ela compreende entender os valores, definições éticas, visão de mundo que os docentes introjetaram e vêm introjetando ao longo de suas vidas profissionais, e também, a capacidade de reflexão, que é uma parte importantíssima neste meio.

Sendo assim, Nóvoa (1992, p.13) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos



ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Grifo do autor).

Os saberes que os futuros docentes precisam adquirir não se resumem em conteúdos e teorias que são obtidas na licenciatura. Há uma vasta diversidade de questões e problemas que podem se relacionar com o seu trabalho. Assim, os saberes profissionais dos professores se encontram dentro do seu próprio ofício (TARDIF e RAYMOND, 2000).

A fim de se formar docentes com saberes e competências para que possam melhor estruturar a sua prática, António Nóvoa citado por Tardif e Lessard (2012, p. 228), menciona três famílias de competências “[...] saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se [...]” onde, para os autores, os programas de formação precisam desenvolvê-las com os graduandos, de forma que eles percebam que são ao mesmo tempo objetos e sujeitos de sua formação.

Ao se referir sobre as competências profissionais do professor, Tardif (2007) diz que elas estão ligadas a capacidade de compreender a sua própria prática, onde os próprios, sendo objetos e sujeitos de sua formação, possam criticá-la, revisá-la e objetivá-la, buscando sempre se basear em ações de agir.

A busca de uma educação para a diversidade está vinculada não apenas com a preparação do professor, mas também do sistema educacional. Neste aspecto, a instituição escola que se intitula inclusiva, acaba por excluir, pois contempla o melhor aluno, o mais inteligente, deixando de levar em conta que, os alunos com NEE, são merecedores de uma educação igualitária, e que sem mudanças no currículo para a formação de professores, o ideário de educação para todos estará longe de ser atingido.

Visando uma educação integral e igualitária, com a participação de todos, os modelos de formação de professores implantados até então, como mencionado anteriormente, estão aquém dessa proposta de educação, já que os currículos visam mais as áreas disciplinares e as partes práticas, como estágios, que seria o momento de contato direto com a realidade, não correspondem a este ideário de educação, visto que priorizam a parte de observação, como também já foi mencionado. Desta

forma, os futuros docentes perdem as oportunidades de questionarem os conteúdos que foram por si, aprendidos em sala de aula.

2 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO: RESULTADOS DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar a importância da formação inicial do professor na perspectiva da educação inclusiva, contamos com a participação das professoras e pedagogas Lucinda e Mariana, em uma entrevista semiestruturada. Seus nomes verdadeiros foram substituídos por esses, a fim de, se preservar, suas identidades. Lucinda cursou a licenciatura de Pedagogia em uma instituição privada, e, Mariana, em uma instituição Estadual.

Os dados que emergiram mediante a implementação da pesquisa foram transcritos, descritos, analisados e mensurados entre si, bem como ao referencial teórico mencionado. Parte desses resultados originou o tópico apresentado a seguir e ao delinear-lo procuramos confrontar esses dados para que fossem evidenciados os aspectos mais relevantes.

Resultados: um olhar sobre a formação para a inclusão

As contribuições compartilhadas pelas professoras, com base na formação inicial que tiveram, traz à tona, a grande necessidade de mudanças no que tange a esses cursos.

Iniciamos a entrevista, questionando-as sobre como surgiu o interesse em participar da licenciatura em Pedagogia, e obtivemos como respostas:

Após ler o livro “Pedagogia do Oprimido”, é, o livro foi oferecido por um amigo, de presente. Ao ler o livro [...], surgiu o interesse em Pedagogia (PROFESSORA LUCINDA).

Então, surgiu no caso, quando eu estava estudando no fundamental. Eu era ajudante de uma escola, mas não tinha interesse em ser professora. E a minha mãe que ficou me incentivando pra que eu fizesse o curso normal, que é a formação de professores, mas eu não queria. Então, eu fiz a formação de professores obrigada. No decorrer do curso eu acabei gostando. Aí quando eu finalizei o curso, eu decidi fazer Pedagogia porque eu vi que aquilo era realmente o que eu gostava (PROFESSORA MARIANA).

Em seguida, adentrando na questão da formação que obtiveram, perguntamos se o curso de formação inicial auxiliou em alguma medida no trabalho delas enquanto docente, as mesmas responderam:

Sim. Porque foi trabalhado dentro dos movimentos sociais (PROFESSORA LUCINDA).

Sim. [...] no curso a gente aprende muitas coisas, a gente tem um aprofundamento maior, e, assim, a minha prática mudou bastante, melhorou bastante após o curso de Pedagogia [...]” (PROFESSORA MARIANA).

A formação inicial pela visão das entrevistadas fornece subsídios para que o professor exerça seu ofício. Neste sentido, exaltando a questão do que se é ensinado nesses cursos, Gatti (2013-2014) critica a questão dos conteúdos que são oferecidos aos licenciandos, onde ela menciona que o que se é ensinado nestes cursos, é apenas um verniz superficial da formação pedagógica, e que de acordo com isso, não se pode considerar uma formação de profissionais para atuar nas escolas da atualidade, onde há uma ampla clientela.

Ao serem questionadas se já haviam trabalhado com alunos com necessidades especiais, relataram:

Sim. Trabalhei com crianças com TEA e com Down, porém tive que fazer uma formação específica, como psicopedagogia (PROFESSORA LUCINDA).

Já sim [...] é bem complicado, porque o que a gente aprende no curso de Pedagogia muitas vezes não é a mesma coisa na prática [...]. Por exemplo, a gente aprende sobre o currículo diferenciado, sobre, também ter um olhar diferenciado pra criança, mas na sala de aula, na realidade, não tem [...] (PROFESSORA MARIANA).

Mesmo percorrendo caminhos distintos na escolha do curso para a formação inicial, os relatos das professoras comprovam a dificuldade ao lidarem com situações de inclusão, precisando até mesmo de aperfeiçoamentos em cursos de pós-graduação.

Outro ponto importante do depoimento, é o momento em que foi dito que o que se aprende no curso, não é a mesma coisa na prática. Há então, uma divergência entre teoria e prática. Gatti (2010) diz que a relação entre teoria e prática proposta pelos documentos oficiais, vem sendo comprometida desde a base formativa dos



educadores.

Buscando descobrir, se a formação inicial de ambas, forneceu conhecimentos e embasamentos, que diante da inclusão na sala de aula, contribuiu para que este processo se efetivasse, obtivemos como resposta:

Não. Com a Pedagogia não. Nenhum professor pedagogo tem embasamento nenhum dentro de sala de aula [...] (PROFESSORA LUCINDA).

Então, conhecimento assim, muito pouco. Forneceu informações, mas que mesmo assim, a gente precisa ficar correndo atrás de outras formas de pesquisas, até mesmo assim, outros cursos, como pós-graduação, porque você não sai da Pedagogia pronta pra lidar com alunos especiais, pra lidar com a inclusão. Que é uma coisa assim muito batida (se referindo ao que se estuda sobre inclusão), passa assim, só mesmo pra ficar sabendo, uma coisa que a gente tem uma vaga noção [...] (PROFESSORA MARIANA).

Com base nas falas anteriores, onde se afirma que a formação inicial não forneceu embasamentos que favorecessem o processo de inclusão em salas de aula, Mantoan (2003, p.43) explica que, “no caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos”. Isso porque, o que é ensinado nestes cursos, não auxilia o docente no processo de implementação da inclusão.

Colocando lado a lado o que se aprende no curso de Pedagogia e a participação nos estágios, foi indagado: qual desses dois processos contribuiu mais para a visão do que é ser professor e trabalhar com inclusão?

Os embasamentos teóricos, de uma certa forma, me deram noção, mas no estágio, eles serviram somente pra fazer uma conexão com essas teorias, porque você só fica na observação, não tem a prática pedagógica vivenciada (PROFESSORA LUCINDA).

[...] tanto no curso quanto nos estágios, a gente não aprende tanta coisa assim, não vou dizer que contribuiu muita coisa, mas o curso de Pedagogia auxiliou mais do que os estágios, até porque nos estágios, inclusão, eu pelo menos não vi nada [...] é só observação, a gente não tem prática mesmo [...] (PROFESSORA MARIANA).

A falta de prática existente nos estágios faz com que os futuros professores não adquiram saberes que poderão vir a nortear o seu trabalho, sua profissão. Pimenta (1999, p.27) diz que “nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes; como a problematização, a intencionalidade para



encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas [...]”. Por isso, a prática nos estágios se faz tão importante, visto que a formação inicial dispõe-se a familiarizar os futuros docentes à prática profissional dos professores de profissão, e, com eles, se tornarem práticos e reflexivos sobre a mesma. E para que isso se concretize, preliminarmente, os programas de formação de professores, precisam se organizar em prol da formação geral e da formação científica ligados à formação prática do futuro educador (TARDIF, 2007).

Conforme abordado anteriormente, a formação inicial de professores precisa de mudanças na estrutura curricular para que não haja mais fragmentação formativa, de modo que, este profissional, obtenha conhecimentos e embasamentos que contribuirão para a sua formação e profissão. Como afirma Gatti (2010, p.1375), “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”.

Haja vista também, que apenas a observação nos estágios, sem a prática, não capacita o futuro docente para o exercício de sua profissão, principalmente quando se trata de educação inclusiva, onde situações adversas precisam ser apreciadas através de um olhar diferenciado, favorecendo as intervenções necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas bibliográficas e das análises dos dados obtidos nas entrevistas, observa-se que a preparação do docente em sua formação inicial, para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades especiais, é pequena, sendo somente a transmissão de teorias, que de alguma forma, auxilia o professor na sala de aula, como apontado em uma resposta da entrevista. Entretanto, foi ressaltada a necessidade de uma especialização, para que se obtivesse melhor desempenho em suas atividades com alunos de NEE.

Os estágios supervisionados, que seriam momentos de contato direto com a realidade vivenciada pelo educador, não se concretizam, sendo apenas momentos de observação, que deste modo, não dá ao futuro docente uma visão global do que seria sua práxis pedagógica.

Evidencia-se assim, a necessidade de uma reestruturação no currículo dos



cursos de formação de professores, pois, a educação para a diversidade pressupõe a preparação do educador e do sistema educacional, a fim de que, a teoria nunca se separe da prática.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI A J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 203.

ARANHA, M, S, F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: necessidades educacionais especiais dos alunos v.1 Visão Histórica 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005; 51 p Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos//visaohistorica.pdf> Acesso em 17 de julho 2013.

BRASIL. Lei nº 9 394/96, de 23 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

GATTI, B.A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. In: **Revista USP**. São Paulo, n.100, p. 33-46, dez-fev. 2013/2014.

_____, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p. 1.355-1.379, out-dez.2010.

GIL, A, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, **P.A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.



NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.13-33.

PIMENTA, S, G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15-34.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. **Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun.2011.

SEVERINO, A, J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007. p.304.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2012, p.328.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.328.

_____, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, n.73, p. 209-244, dez.2000.

ZOÍÁ, A. **Todos iguais, todos desiguais**. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). Educação: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p.13-25.



A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA PELA LUDICIDADE DO JONGO

Margareth dos Anjos Santos¹

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar como as crianças negras significam as rodas de Jongo e se as experiências que vivenciam podem influenciar na construção de suas identidades. O Grupo Afrolaje, da cidade do Rio de Janeiro, foi escolhido para este estudo, já que em suas atividades as crianças estão sempre presentes. Para tanto, analisamos a trajetória do grupo, os elementos que constituem o Jongo (dança, pontos, tambor, roupas), e o comportamento das crianças em relação a essa cultura e todo esse processo de construção identitária. O Jongo representa um dos elos entre os descendentes dos escravizados e seus antepassados, sendo um dos referenciais para a reafirmação das identidades. Ao reconhecer em elementos da cultura negra um patrimônio cultural do Brasil, com a valorização, saberes e práticas, apontam-se também as possibilidades de construir uma leitura das práticas e vivências a partir das percepções do próprio grupo que as forjam. Nos detivemos a duas perspectivas: a questão cultural e a questão do território na constituição de uma identidade positiva da criança negra. Este foi o caminho encontrado, para a partir de uma análise, baseada em uma narrativa autobiográfica, buscar elementos a cerca da significação que as crianças negras fazem da prática cultural do Jongo. Para isso, buscamos envolver o Jongo e as definições de seus elementos formadores com as narrativas das rodas e ao mesmo tempo, procuramos explicar e analisar como as manifestações antes marginalizadas, começam a ser apropriadas pelas crianças. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros que para ser aprovado é preciso negar-se, é um desafio. Com a dança a tradição pode ser mantida proporcionando o conhecimento da ancestralidade e do passado dos escravizados, tentando inverter a realidade dolorida.

PALAVRAS CHAVE: Criança. Jongo. Identidade.

Este trabalho apresenta como tema principal as crianças negras e o significado que elas atribuem às rodas de Jongo e, ainda, os conhecimentos educativos que surgem com estas vivências.

Iniciei minha incursão pelas rodas de Jongo da cidade do Rio de Janeiro, em 2014. O Jongo é uma manifestação cultural de matriz africana capaz de agregar música, linguagem metafórica, canto (pontos de Jongo), dança e arte. A dança reverencia a ancestralidade negra, acompanhada pelos tambores africanos. A primeira roda de Jongo que tive a oportunidade de observar foi a do grupo Dandalua, na Rua do Lavradio, no bairro da Lapa – Rio de Janeiro. Fui impactada pela sua magia, simbolismo e pela participação das crianças, alguns filhos de jongueiros. Meu passeio pelo mundo do Jongo seguiu e observar a participação das crianças nas rodas tornou-se um hábito.

¹ *Mestra em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – UERJ/FEBF
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB – UERJ – margteixeira@hotmail.com*

As rodas de Jongo sobreviveram, após séculos, à perseguição que as manifestações culturais afro-brasileiras sofreram. Como fruto dessa resistência, em setembro de 2005, por sua representatividade enquanto ícone cultural afro-brasileiro, o Jongo foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do nosso país. (DOSSIÊ IPHAN – JONGO do SUDESTE, 2007, p. 11).

Os tambores, utilizados como instrumentos principais nas rodas, simbolizam o respeito à ancestralidade. Através das letras das músicas cantadas nas rodas, os chamados pontos de Jongo, é possível instituir analogias sobre a resistência dos negros e negras no Brasil. Esses elementos que compõem o Jongo possibilitam o aprendizado de forma lúdica da cultura afro-brasileira, valorizando assim essa herança que nos foi deixada. Além disso, podemos ainda salientar que a construção de identidade também é cultural, posto que a cultura e a identidade são constantemente reinventadas, recompostas, investidas de novos significados numa dinâmica que não tem fim. Ki-Zerbo afirma que

sem identidade somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. E a identidade é o papel assumido: é como uma peça de teatro em que cada um recebe um papel para desempenhar. (2006, p. 12)

Meu campo para este estudo é uma praça, local em que acontecem as rodas de Jongo do Grupo Afolaje. Acompanhei a participação das crianças que frequentam essas rodas de Jongo, que acontecem mensalmente, na Praça Agripino Grieco, no Méier – bairro do subúrbio carioca. O grupo adota uma prática democrática e não impositiva para a participação das crianças em suas atividades, o que garante respeito e autonomia. A metodologia utilizada foi a narrativa autobiográfica como forma de análise e identificação da questão proposta no trabalho.

O Jongo conseguiu sobreviver e ser preservado através de gerações. Passeando pelos seus elementos e suas histórias, na busca pelo resgate da memória cultural, é possível apresentar às crianças princípios da dança as inserindo no processo histórico em que ela foi criada.

Os Tambores

Os tambores, elementos fundamentais nas rodas de Jongo, guiam a harmonia rítmica e carregam um grande significado vinculado aos ancestrais. Feitos de troncos de



madeira e couro de animal são sempre reverenciados pelos jongueiros. Sua sonoridade pode ser referência para salientar as heranças e raízes desse ritmo que foi trazido pelos povos africanos. Há ainda a possibilidade de se utilizar de fundamentos subjetivos da história e cultura deste ambiente.

O respeito à ancestralidade é representado pela reverência que deve ser feita ao instrumento, quando o jongueiro entra na roda, antes de iniciar a dança.

A Roda

Os antepassados africanos se reuniam em roda. Os movimentos e símbolos da natureza se movimentam em círculo. A Terra, o Sol, o movimento dos planetas se estabelecem de forma cíclica.

Na roda percebemos nossa identidade com o outro, ao mesmo tempo que reconhecemos nossa singularidade também acolhemos a presença única de cada um, desenvolvendo gradativamente o respeito e a valorização das diferenças. (ANDRADE, 2009, p. 31)

A formação em círculo propicia um ambiente de expressão coletiva e individual. Viabiliza a barganha de experiências, de saberes e fazeres facilita o diálogo e as vivências. Essa posição espacial favorece a troca de olhares e a percepção do todo. Segundo Freire (1999) para construir uma estratégia da educação libertadora, o Círculo de Cultura é um lugar que propicia que todos tenham a palavra, é onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a elaboração coletiva do conhecimento.

As rodas de Jongo são iniciadas com um ponto de louvação aos ancestrais e com o canto a reverência a eles, através dos tambores. Deve-se entrar em sentido anti-horário, saldar os tambores e só então a dança é iniciada.

Os Pontos

Os pontos de Jongo, versos entoados nas rodas, representam um significativo meio de comunicação, diálogo e crítica social. Stanley Stein (1990), afirma que diversos destes pontos relatam a vida dos escravizados e seus descendentes. Suas letras, muitas vezes, dificultavam sua compreensão pelos não escravos, no tempo do cativo.

O caxambu era uma oportunidade de se cultivar o comentário irônico, hábil, frequentemente cínico, acerca da sociedade dentro da qual o escravos constituíram um segmento tão importante (...). O caxambu com seus ritmos poderosos, com a quase completa ausência de supervisão dos fazendeiros, como o uso de palavras africanas para disfarçar as alusões óbvias e os



ocasionais tragos de cachaça morna, proporcionava aos escravos a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação aos seus senhores e feitores e comentar acerca das fraquezas de seus companheiros. Dentro desse contexto, os jongos eram canções de protesto, reprimidas, mas de resistência. (p.24).

Inúmeros pontos de jongo cantados atualmente são originários de tempos atrás, o que reforça a oralidade na transmissão do conhecimento. Quando um jongueiro pretende cantar um dos pontos de Jongo ele deve falar: “Machado”!

Alguns Pontos de Jongo e Seus Significados

Este nos remete ao final da escravidão, com a assinatura da Lei Áurea, pela Princesa

Isabel, em 13 de maio de 1888:

“Tava durumindo angoma me chamou, Ô se levanta povo o cativoiro acabou.”

- Este outro também se refere ao final da escravidão:

“Pisei na pedra Pedra balanceou. Levanta meu nego Cativoiro se acabou!”

A Dança

A dança, influenciada pelo ritmo dos tambores e pela sonoridade dos pontos de Jongo representam um campo extraordinário para a demonstração da corporeidade e da identidade. Nos dias atuais, através do Jongo, esses dois fatores são reavivados com a finalidade de afirmar o pertencimento cultural e étnico. Moreira e Simões (2006), ressaltam:

Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível. (P.74)

Alguns passos se inspiraram na natureza, no contato com ela ou no cotidiano dos escravos. Durante oficina para ensinamento da dança, na sede do Grupo Afrolaje, Flávia Souza, coordenadora do Grupo Afrolaje, relatou que: *“os pés estão sempre fincados no chão representando a força e a importância de suas raízes. Os braços em movimento como galhos que balançam ao vento. Um dos movimentos dos pés imita o ato de amassar sementes de café. Há ainda um passo chamado “mancador” que nos remete ao andar cansado dos pretos-velhos, necessitados de apoio”.*

As Roupas



As saias usadas nas rodas têm o mesmo modelo que as usadas na época do cativo, são compridas e rodadas. Quando elas giram é possível sentir a energia que vem delas.

Não há descrição verbal, entretanto, que dê conta da graça e da originalidade com que se exibem diversos solistas, as mulheres girando as saias, os homens fazendo variações a partir dos movimentos básicos. (DOSSIÊ IPHAN – JONGO do SUDESTE, 2007, p. 35)

Em algumas rodas de Jongo que presenciei, as jogueiras ofereciam para a venda, saias confeccionadas por elas mesmas. Sempre havia, também, saias para serem cedidas, como forma de empréstimo, uma forma de manter a tradição.

O Grupo Afolaje

Com o lema “Agregar e Resistir” o Grupo Cultural Afolaje, que tem como idealizadora e coordenadora a professora de dança Flávia Souza, é responsável por reunir centenas de pessoas mensalmente, no Méier, bairro do subúrbio carioca. O encontro acontece tradicionalmente, há 06 anos, na Praça Agripino Grieco todo último domingo de cada mês.

Concebido para dar visibilidade à cultura de matriz afro-brasileira, como o Jongo, a Capoeira Angola, o Maracatu, o Coco, o Samba de Roda e afins se estabeleceu na cidade do Rio de Janeiro como um dos mais importantes grupos culturais. O ambiente escolhido para os encontros revela o intuito de reafirmar que a praça é um espaço popular, portanto acessível a todos.

De fato, a epistemologia do espaço e da comunicação mostra o território como um espaço que se constitui através da relação de grupos sociais que se encontram e se reconhecem em um local, segundo uma forma de comunicação que gera relações permeadas por significados hierarquizados, valorizados, polarizados. A epistemologia não estuda o espaço unicamente do ponto de vista da materialização do território, porém sobre a sua construção, sua organização, sua disposição e suas inscrições, vistas como fenômenos culturais enquanto formas de representações que se fazem de seu território os grupos que nele vivem. (D’ADESKY, 1997, p. 307)

O grupo que conta com a participação de integrantes oriundos de diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro, reúne ao longo desses anos famílias que freqüentam as Rodas de Jongo com seus filhos, de forma frequente. Desta forma, os ensinamentos e rituais da dança são passados para as crianças.

Em todo o momento as crianças são estimuladas a entrar na roda, até mesmo aquelas que se aproximam por curiosidade. O grupo costuma convidar os expectadores

da roda para dançar, quem aceita recebe os ensinamentos para jogar. A roda de Jongo dura cerca de duas horas. A roda de Jongo é sempre finalizada com o ponto de encerramento em que todos os presentes são chamados para dançar.

Rodas de Jongo do Grupo Afrolaje

Ao analisar as manifestações e costumes pertencentes à cultura popular do Jongo, nas atividades do Grupo Afrolaje, denotaremos a importância da dança como cultura popular brasileira e as possibilidades teórico-metodológicas que colaboraram para o estudo de seus costumes e tradições. Tendo alguns desses conceitos estabelecidos passamos a buscar informações que nos levem a um conhecimento básico sobre o que pretendemos obter para alcançar o objetivo deste trabalho.

Roda 1:

Neste dia, fui cedo para a Praça Agripino Griecor, no Méier, acompanhada por mãe e filha Afrolajeanas. A menina com cerca de cinco anos acompanha a mãe nas rodas de Jongo, desde bem pequena. A praça ainda estava vazia o que me proporcionou presenciar todo esse espaço sendo ocupado aos poucos.

Mesmo que a identidade não se limite a um único espaço e clame pela permanência no tempo, como sociedade rural, ou se projete no futuro, como nas sociedades urbanas, ela se realiza sempre num espaço porque “morar é o traço fundamental do ser”. Dito de outra forma: o sentimento de pertencimento a um espaço onde o indivíduo opera a auto afirmação, aparece realmente através da existência de um espaço de pertencimento e de referência, mas também a partir do grupo social que produz a espacialidade. (D’ADESKY, 1997, p. 314)

Enquanto esperávamos pelos outros componentes a menina tentou me ensinar alguns passos da dança, sem sucesso. Iniciei uma conversa com sua mãe que me relatou que a menina na volta da escola afirmou para a mãe:

O único cabelo “bom” da minha sala é o meu! A mãe me confia seu espanto e disse ter esclarecido que não há critérios como “bom” ou “ruim” para características físicas e pede explicações sobre a frase. Era o dia da semana em que cada criança deveria levar uma novidade para apresentar à turma. A menina quis levar seus turbantes. Era a única negra da turma, justificou para a mãe: “As meninas experimentaram meus turbantes e o único cabelo que ficou para o alto foi o meu, o único cabelo que era bom!”

Construir a identidade pode se alicerçar no que teoriza Castells (2008) tendo em vista que as interferências sociais e as peculiaridades de cada identidade se fundem,



sendo aplicadas às necessidades de cada ator social. Mas, em referência aos atores sociais a identidade é um

processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas (p. 22).

Para Gomes (2011) o conflito e a tensão na construção da identidade se apresentam como um processo histórico que vai além do fenótipo. A referência, em especial é o corpo negro, o cabelo crespo mais evidenciado ainda que se apresenta em oposição ao ideal de beleza.

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (...) O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária. (GOMES, p.3).

É imprescindível destacar que os pequenos constroem suas identidades naturalizando o pensamento a cerca dos diferentes fenótipos através de uma hierarquização em que o pertencimento étnico racial branco se sobrepõe às demais etnias. A menina do Afolaje ao destacar de forma enfática que seu cabelo crespo não se subalterniza a outras estéticas, assume e reafirma seu espaço como menina negra.

Roda 2:

Maurício, meu filho, resolveu me acompanhar à roda do Afolaje, neste dia. Enquanto o evento acontecia ele preferiu permanecer sentado, nas arquibancadas de alvenaria que cercam a praça, jogando no aparelho celular. Em certo momento, duas crianças (um menino e uma menina), aparentemente com idades próximas a de Maurício

se juntaram a ele. Não havia adultos na companhia do casal, estavam com roupas bem humildes e pareciam bem curiosos em relação ao que acontecia naquele espaço.

A menina se afasta das outras crianças e se aproxima da roda. O menino pede o celular emprestado e prefere jogar a Jongar. Um dos rapazes do grupo convida a menina, que recusa. Uma das mulheres do grupo pergunta se ela quer uma saia emprestada, ela aceita. Veste a saia e enquanto observa a roda ensaia alguns passos solitários dança. Gandra (1995) nos conta: *“Verificamos que a indumentária das mulheres sempre conservou a tradição; embora desde a década de vinte não mais se use saias compridas, as jongueiras assim se vestem.”* Ela convidada novamente e desta vez se permite dançar. Ela parece feliz, o sorriso estampa seu rosto.

O menino a vê dançando e se aproxima da roda. Ainda com o celular na mão ele pede auxílio do meu filho para filmá-la. A menina deixa o centro da roda e se aproxima de uma das mulheres que fazem parte do Afrolaje e pede um turbante. O adorno é improvisado com um pedaço de pano colorido. A cena me remete a uma coroação. Munanga nos diz que

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano normal. (1988, p. 33)

A cena descrita nos leva a refletir sobre como as mulheres negras se reconhecem partindo de uma estética padronizada eurocêntrica e branca. Percebo que atualmente há um movimento em prol do resgate de elementos que nos remetam à ancestralidade e à origem afrodescendente. O turbante, neste cenário, constrói estéticas e identidades como manifestação política, cultural e de resistência.

O conceito empoderamento torna-se o fio condutor desta nova discussão sobre afirmação estética onde o cabelo como signo de negritude deixa de ser um elemento negativo e se ressignifica na diáspora como impulsor do enfrentamento ao racismo. Empoderar nesse contexto é usar das ferramentas da tecnologia da informação nesse caso as redes sociais e fazer com que não só as mulheres negras mas outros atores sociais ampliem recursos e condições que lhes permitam ter voz, e maiores oportunidades de trocas entre os pares, alavancar novas capacidades de ação e decisão especialmente nos problemas que mais afetam suas vidas, em diversas situações seja na escola, no trabalho, nas instituições e repartições públicas bem como nos espaços de sociabilidades. (MATTOS, 2015, p.49)



Com a indumentária parecida com as demais participantes da roda a menina sente a vontade para dançar novamente. De acordo com Gandra (1995), “*Sendo o Jongo uma dança onde se cultuam ancestrais, pretos velhos, almas, dizem os jongueiros da Serrinha que, ao dançar, estão prestando a eles uma homenagem, sentem mesmo sua presença.*”. Um dos integrantes do grupo a ensina que ao entrar na roda, ela deve saudar o tambor e explica que o instrumento simboliza a ancestralidade.

A menina entra diversas vezes na roda. Em uma delas, após a umbigada, o casal que estava dançando sai e ela fica sozinha, ao perceber questiona: “Quem vai dançar comigo?” A postura ora tímida, se transforma.

Individualmente, a construção da identidade do negro, em uma sociedade racista, está à mercê do imaginário coletivamente construído e das condições objetivas com base em significações fixas negativas sobre o seu grupo étnico-racial. Desta forma, a identidade presente no imaginário social não é similar para o grupo étnico-racial negro e para o grupo étnico-racial branco. Na forma dominante, o branco é mistificado como superior. Ao contrário do negro que é posto em condição de inferioridade, expressão do que é exótico ou ruim. Para ele, é construído o mito do negro, como assinalou Fanon (2008), através de fetiches – selvagem, analfabeto, estúpido, sensual, emotivo, dócil, entre outros.

A criança quando apresentada a algum tipo de atividade desenvolve mecanismos de aprendizagem que tem relação com sua própria vida. Atividades estas que se transformam em estímulos desencadeadores de um processo de construção de conhecimento. Esse conhecimento irá proporcionar uma melhor adaptação ao ambiente em que se vive. Para Vygotsky (1994):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 40)

O Jongo canaliza alguns aspectos para o entendimento das culturas não letradas: a oralidade e a transmissão de conhecimento são alguns deles. A valorização da

ancestralidade e a legitimação da tradição oral, da memória e das práticas cotidianas como ações eficientes na transmissão de saberes abre espaço para um pensamento crítico, inclusivo e significador que busca desconstruir estereótipos construídos por culturas hegemônicas e colonizadoras.

A criança ao longo de toda a trajetória de vida adquire conhecimentos concebidos por suas próprias experiências, por relações sociais com outros indivíduos, no âmbito familiar e em espaços de educação formais e não formais. Esta última nada mais é que um processo de aprendizagem social centrada no indivíduo, por meio do desenvolvimento de atividades extra-escolares.

As rodas de Jongo, do Grupo Afrolaje, através de suas atividades, têm logrado resultados positivos na transmissão de conhecimento através das linguagens musical e corporal, desenvolvendo atividades e vivências abordando questões sobre o racismo, respeito aos mais velhos, a importância da história oral e aos ritmos dos tambores de matriz africana.

A identidade corpóreo-gestual se introduz neste contexto como uma nova variável para se pensar as ações políticas, os processos de interações sociais e as sintonias energético-cósmicas realizadas pelos ritmos corporais. Penetrar por esta brecha epistêmica é também contribuir com a mudança de paradigma do conhecimento científico, abrindo os horizontes para uma história do corpo como história social e, sobretudo, para o desenvolvimento de uma nova racionalidade, baseada numa ecologia da mente. (TAVARES, 1997, p. 221)

Na visão de Hall (2009), identidades são edificadas pela alteridade e nunca externas a ela. O encontro com o outro de acordo com algo que falta a ambos é requisito para a constituição das identidades. As narrativas das rodas de Jongo em que participaram crianças negras que fazem parte do Grupo Afrolaje, nos faz refletir sobre possíveis comportamentos que podem surgir estimulados pela prática da dança, significados pelas crianças negras brasileiras na construção de suas identidades. A experiência singular desse pequeno grupo nos trouxe elementos, de acordo com o que foi apresentado que possibilitam o embasamento teórico e o surgimento de um discurso epistemológico em relação ao protagonismo negro na formação da sociedade brasileira.

A pequena menina negra com o uso frequente do turbante como adereço para a prática do Jongo passou a valorizar as características do cabelo crespo. O racismo, sendo um símbolo ideológico que adota atributos biológicos como valores e significados

sociais, impõe aos negro e negras uma série de conotações negativas que o afetam de forma subjetiva e social.

No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. (GOMES, 2002, p.10)

A identidade negra é construída gradualmente, num movimento que envolve diversas variáveis, desde as primeiras relações instituídas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de afetividades e sanções. Na maioria das vezes este processo se inicia na família e vai se ramificando e se desdobrando a partir das outras relações que são estabelecidas.

O Afrolaje tendo como palco a praça que é um espaço público urbano democrático podendo ser usado de maneiras distintas exerce também a função de sociabilidade e integração. Sendo um espaço aberto destinado ao lazer e ao convívio da população tem como função principal aproximar e reunir pessoas, podendo ser por motivos culturais, sociais, políticos e econômicos, através do comércio.

A praça é, também, um espaço dotado de símbolos, que carrega o imaginário e o real, marco arquitetônico e local de ação, palco de transformações históricas e sócio-culturais, sendo fundamental para a cidade e seus cidadãos. Constitui-se em local de convívio social por excelência (DIZERÓ, 2006, p. 32).

Neste local aberto, representativo da dimensão cultural e histórica da cidade proporcionou a experiência da menina que acompanhada de seu irmão, entrou na roda de Jongo e se permitiu sentir a magia da dança. Suas roupas e sua postura a princípio tímida denunciavam sua pobreza econômica.

Atualmente o conceito de patrimônio cultural, em substituição ao de patrimônio histórico e artístico, nos apresenta a inserção das manifestações culturais imateriais de diversos grupos sociais. Esta inclusão permite uma aproximação legítima entre o patrimônio, o cotidiano dessas crianças e suas identidades, para a edificação e consolidação de políticas culturais em novas perspectivas. Cria-se também a possibilidade de fomento para que estes agentes culturais sejam ainda agentes de transformação política, aliando seus ensinamentos às demandas e ações para a modificação de sua própria realidade.

Assim, na luta pela preservação e divulgação do patrimônio cultural afro-brasileiro, pelo respeito aos mais velhos e pela busca da identidade, acredito na possibilidade de transformação, de forma positiva, da construção da identidade da criança negra. Com a dança a tradição pode ser mantida proporcionando o conhecimento da ancestralidade, do passado dos escravizados contados pelo ponto de vista do negro, tentando inverter a realidade dolorida para uma de realizações e conhecimento através da disseminação da magia jongueira.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. A. R. A. A creche enquanto espaço de ações das políticas públicas destinadas à infância, v. 13, n. 1. **Serviço Social e Realidade**. Franca, p. 31, 2009.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. **Paz e Terra**. São Paulo, p. 22, 1999.

D'ADESKY, Jacques. Revista do Patrimônio nº 25 – **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico - IPHAN**, Rio de Janeiro, p. 307-314, 1997.

DIZERÓ, J. D. Praça do interior paulista: estudos de caso nas cidades de Ribeirão Preto e Monte Alto/SP. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – **Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC**, Campinas, p. 32, 2006.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato Silveira. **Edufba**, Salvador, 2008.

FREIRE Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão CR, organizador. Pesquisa participante. **Brasiliense**, São Paulo. 1999.

GANDRA, Edir. Jongo da Serrinha: Do Terreiro aos palcos, **GGE – Giorgio Gráfica e Editora**, Rio de Janeiro. p. 104-109, 1995.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação nº 21**, Belo Horizonte, p. 10, 2002.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. **DP&A Editora**. Rio de Janeiro, 2009.

JONGO NO SUDESTE. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico - IPHAN**, Brasília, p. 11 – 35, 2007.

KI-ZERBO, Joseph. Para quando África? – entrevista com René Holenstein. Tradução: Carlos Aboim de Brito. **Pallas**, Rio de Janeiro, p. 12, 2006.

MATTOS, Ivanilde Guedes. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. Universidade Estadual da Bahia. **Revista Pontos de interrogação**, v. 5, n. 2, Bahia, p. 49, 2015.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org.). Educação Física: Cultura e Sociedade., **Papirus**, Campinas, SP. p. 74, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. **Ed. Ática**, São Paulo, p.33, 1988.

STEIN, Stanley. Vassouras: um município brasileiro do café (1850-1900). **Nova Fronteira**. Rio de Janeiro, p. 24, 1990.

TAVARES, Julio. Revista do Patrimônio nº 27 – **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico - IPHAN**, Rio de Janeiro, p. 221, 1997.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo. **Martins Fontes**, p. 40, 1994.



PARA QUE SERVE O TEATRO NA EDUCAÇÃO?

Taianã O. M. Garcia¹

Resumo: Neste artigo procuramos argumentar, através de uma breve análise da história do teatro e do teatro-educação, que a principal função do ensino do teatro no espaço escolar é a educação estético-política e que as artes cênicas são aquelas que já por sua natureza podem oferecer uma formação para a cidadania. Considerando que a *politicidade* de uma dada ação, atividade, plano ou cargo está em sua publicidade, a *sócio-politicidade* da arte não se materializaria, então, no serviço a uma dada estrutura sociopolítica, ou a nenhuma estrutura por assim dizer. A arte deve servir ao povo. Há, no entanto, uma diferença inter-linguagens quando se trata das *politicidades* fundamentais das diversas expressões artísticas. Ao passo que as outras linguagens da arte conteriam *politicidade* enquanto **potência**, as artes cênicas apresentam-se já **definidas** por essa *politicidade*. A essência política do teatro lhe é inexorável, é impossível fazer teatro sem fazer política. A vivência teatral, quando propriamente aplicada, explode todas as típicas noções de controle. Através do teatro experimentamos a diversidade de papéis, funções e relações, somos os idealizadores e os rebeldes de nossa própria constituição. Essa explosão ganha potência por ter caráter criativo, já que através dos jogos e vivências típicas da sala atípica de teatro, aprendemos a reconhecer a existência de uma dada necessidade relacionada à organização social; de certas expectativas moralizantes, internas e externas e dos mecanismos políticos de controle. Aprofundamos esse reconhecimento em compreensão capaz de nos oferecer habilidades de administração de nossos movimentos dentro dessas estruturas, expectativas e mecanismos para, enfim, nos percebermos capazes de interferir na ordem milenar a qual somos submetidos, não puramente buscando sua anulação mas, antes, agindo ativa e coletivamente em favor da recriação da realidade.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro. Educação. Ativismo político.

Introdução

E enquanto o teatro subsistir, por mais enfraquecido que ele esteja, resta algo da comunidade desejada, do reconhecimento, do compartilhar.
(GUÉNOUN, 2003, pp.29-30)

Em um intervalo de menos de dois anos, a multiplicidade de linguagens da arte passou a figurar como obrigatória na grade curricular de escolas públicas e particulares nos diferentes níveis da educação brasileira, para, em seguida, de lá serem retiradas sem sequer deixar rastros. Segundo o site oficial de notícias do senado (BRASIL, 2016), à ocasião da publicação da Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a

¹ Formada em Licenciatura em Artes Cênicas pela UNIRIO, atualmente atua como professora de teatro no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado Rio de Janeiro (CAP-UERJ) e como mestrandia na linha *Estudos Críticos da Arte* do programa de *Estudos Contemporâneos das Artes*, na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde desenvolve pesquisa sobre o potencial metodológico da linguagem da performance para a educação estético-política. E-mail: taianamello@gmail.com



música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, o então senador Cristovam Buarque declarou considerar a medida importante por “[...] ensinar os nossos jovens a deslumbrar-se com as belezas do mundo, o que é tão importante como fazê-los entender, pela ciência, a realidade do mundo.” (Ibid).

Recentemente, o cada vez mais conhecido programa de música por streaming *Spotify* divulgou que havia decodificado as cinco músicas mais tristes dentre as publicadas do meio do século passado para cá. O programa teria criado um algoritmo capaz de definir, pela frequência do uso de certas notas e combinações melódicas, o quão triste seria uma canção. No entanto, nota-se que músicas românticas e até irônicas acabaram por constar na lista divulgada pelo programa. Sutilezas da alma humana, como a melancolia e a ironia, embora não sejam facilmente enumeráveis, têm em seu reconhecimento ingrediente essencial para a sobrevivência coletiva humana. A incapacidade de reconhecer as emoções e suas manifestações é, inclusive, considerada como traço patológico.

Peço, então, licença para discordar do caríssimo funcionário público na percepção de que a arte estaria na escola, ou deveria estar, por ser capaz de ensinar a deslumbrar-se com o que quer que seja. Discordo também que a arte ocupe espaço opositor aos conhecimentos considerados científicos. A arte lida com algo tão real e sensível quanto qualquer outra ciência: a subjetividade humana, seus fluxos e suas manifestações. Do ponto de vista do teatro, investigarei aqui mais profundamente uma dessas manifestações: a política.

Da politicidade do teatro

Na educação brasileira, historicamente, observamos a linguagem teatral ocupando espaço coadjuvante, comumente ligada a uma ideologia espontaneísta e praticada a partir de uma noção funcionalista da linguagem. Isso quer dizer que a expressão teatral era vista como instrumento pedagógico para o alcance de conhecimentos alheios à própria linguagem, assim como para demonstrações públicas em datas comemorativas e feriados.

O teatro jesuítico já era, por assim dizer, a instrumentalização da linguagem teatral para a propagação de noções sociorreligiosas europeias, que encontravam no caráter imagético de tal linguagem artística a força de expansão, penetração mimética e perpetuação de seus valores na recém conhecida comunidade de Pau Brasil.

A ideologia espontaneísta, também presente na história da educação em artes visuais e que prioriza a livre expressão mediada ou interpolada no menor nível quanto possível, levando, comumente, a uma ignorância das especificidades técnicas e históricas da linguagem; tem sua dominância no sistema educacional brasileiro também devido à noção, muito bem elaborada por Ana Mae Barbosa em seu livro *Arte-Educação no Brasil*, de arte como acessório:

As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que 'por decreto', iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular [...]. Esse processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte [...]. Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura. (BARBOSA, 2009, p. 20).

Quando a arte perde sua função sociopolítica ou dela se afasta, passando a ser percebida como acessória ou supérflua, como nos diz Ana Mae Barbosa, ela termina por se afastar também de seu sentido último, perdendo-se em reproduções egóicas, dessignificando-se, desintegrando-se em decorativismos não apenas em suas obras, mas em seu próprio âmago ontológico.

Se, no entanto, admitirmos como potência ontológica fundante de qualquer linguagem artística sua *sóciopoliticidade*, no que essa consistiria exatamente? No simples serviço às demandas de uma dada estrutura sociopolítica? Se assim for, considerar-se-ia que o texto de Ana Mae Barbosa confirma que a arte brasileira teria, sim, cumprido seu propósito constituinte ao servir aos interesses e demandas da monarquia e sua achatada burguesia. Não acreditamos nessa hipótese, porém.

Aprofundemos, assim, a investigação. O caráter sociocultural fundamental de qualquer linguagem da arte independe, verdadeiramente, de sua expressão objetiva na obra de arte. Isso porque tudo o que é realizado por um ou mais indivíduos da espécie humana insere-se, produz e é produzido por uma dada estrutura social e cultural. A cultura nada é além do conjunto de hábitos, formas de fazer e de ser de um dado grupo social que é ao mesmo tempo produzido e produtor de tal contexto cultural. Estruturas sociais e culturais seriam, portanto, em última análise, indissociáveis. Ora, se a arte é fruto da expressão subjetiva humana e essa subjetividade é moldada também culturalmente, arte alguma poderia escapar de sua potência sociocultural justo por nela se constituir.

Se por política tomarmos o sentido de conjunto de formas de organização dos fluxos e estruturas sociais, a arte com ela se relacionaria não só por inserir-se em seus fluxos, desenvolvendo e criando nela seus próprios circuitos, mas por constituir-se em fato social produtor de políticas próprias. Contudo, além de um sistema de organização dos fluxos e demandas socioculturais e espaciais, política pode ser compreendida também enquanto ação, ato. Político: adjetivo daquilo que se realiza em função ou em relação às tais demandas e fluxos socioculturais, reproduzindo-os, repensando-os ou interrompendo-os e questionando-os.

Todo esse escopo definitivo apresenta-se como superfície, aparência de um conceito-vivência, de uma natureza fundamental, intrínseca a qualquer ação ou sistema dito político e que aqui chamamos *politicidade*. E a *politicidade* da política revela-se realmente em sua origem semântica. A palavra grega *Politiká*, derivada de *pólis* (comunidade), designa aquilo que é público. Logo, a real *politicidade* de uma dada ação, atividade, plano ou cargo está em sua publicidade.

Por aí, não faria sentido algum a expressão “política empresarial”, por exemplo, pois aquilo que é privado, e não público, não conteria *politicidade*. Talvez coubesse reinventar e repensar linguagens que designem planos, planejamentos e metas que, embora estejam politicamente contextualizadas, pois participam dos fluxos e geram

demandas público-sociais, não teriam, em si mesmas, o caráter público que a constituiria como ação, ato ou sistema político. Mas não tomaremos para nós essa tarefa.

Sigamos, pois, respondendo nosso questionamento anterior: a *sociopoliticidade* da arte não se materializaria, então, no serviço a uma dada estrutura sociopolítica, ou a nenhuma estrutura por assim dizer. A arte deve servir ao povo, à *pólis*, à comunidade como um todo, e não em partes. A arte não cumpre sua potência ontológica quando escolhe servir a um ou a outro setor. Se ela não serve a todos, não servirá a ninguém.

Há, no entanto, uma diferença inter-linguagens quando se trata das *politicidades* fundamentais das diversas expressões artísticas. E aqui retornamos ao teatro. Ao passo que as outras linguagens da arte conteriam *politicidade* enquanto **potência**, as artes cênicas apresentam-se já **definidas** por essa *politicidade*. A essência política do teatro lhe é inexorável; é impossível fazer teatro sem fazer política.

De fato, seria uma espécie de pleonasma dizermos “teatro-político”. Lógico seria chamar “teatro engajado” ou “teatro ativista” quando nos referirmos à prática cênica que tem nas injustiças ou disparidades político-sociais seu tema objetivo, sua construção dramaturgica e estética, e sua formação e concepção ideológica. Em todas as culturas primitivas a tradição da representação estabelece-se no campo do ritual. Através da incorporação e da mimetização, seres mágicos são trazidos a este plano e podem conectar-se com os seres humanos, trazendo a sabedoria capaz de guiar não somente a relação com os fenômenos naturais, mas também a construção política e sociocultural de uma dada comunidade.

Essa função de construção, afirmação e mesmo de admoestação de tradições político-culturais – ocupada originalmente e de modo integrado pelo que iria se ramificar nas diversas linguagens cênicas e/ou representativas, como a dança, a música, o teatro² e, posteriormente, a performance – foi majoritariamente carregada pela linguagem teatral

² Aqui, seguindo a perspectiva de Guénoun, refiro-me às linguagens artísticas antes da possibilidade de suas reproduções tecnológicas.

ao longo de sua história. Em algumas culturas, como a indiana, a japonesa e a chinesa (ou mesmo na tradição africana do *griot*), que mantiveram algo de intacto de suas elaborações teatrais primitivas, nota-se claramente a função do espetáculo de contar as histórias características de sua cultura original, imortalizando e enraizando estruturas sociais.

Ao separar-se do ritual, a linguagem teatral passa a distinguir-se mais claramente das outras linguagens artísticas, embora ainda com elas se relacione através da instrumentalização de suas ferramentas estéticas. É possível observar no teatro grego, considerado por muitos o pai da cultura teatral ocidental, que esse afastamento do evento mágico ritualístico o aproxima de uma concepção mais objetiva sobre os termos materiais de organização sociopolítica de sua cultura. Denis Guénoun, em seu livro *A Exibição das Palavras: Uma Ideia (Política) do Teatro*, lembra que:

[...] no lugar teatral grego, de onde nos vem o termo, 'teatro' – *théatron* – não designa a cena – que é designada pelo termo *skênê* –, mas sim as arquibancadas onde se senta o povo. [...] Para nós, 'teatro' designa por extensão o prédio em seu conjunto. Mas, no começo, o teatro é o lugar do público – do público reunido. (GUÉNON, 2003, p.14)

A tese de Guénoun de que “a convocação pública, e a realização de uma reunião, seja qual for seu objeto, é um ato político” (Ibid, p.14) e que o teatro seria, “portanto, uma atividade intrinsecamente política” (Ibid, p.14) é a tese que vimos defendendo até este ponto.

A Grécia, além de berço da nossa tradição teatral, é também berço da tradição de nosso sistema político moderno. Não por acaso. Quando *Téspis* se destaca dos demais, na cerimônia de louvação a Dionísio, subindo em um pequeno tablado, torna-se representante da voz e da crença daquela comunidade naquele passageiro momento. Esse caráter representativo encaixa o teatro no centro do ideal democrático. O *ator* é uma parte do todo *povo* e dele representante.

Alguns séculos depois, no medievo, a prática teatral do poeta, dramaturgo e ator inglês William Shakespeare estabelece-se em sua politicidade ao atingir e atender



diferentes camadas sociais não somente através dos temas abordados, mas, principalmente, utilizando-se de uma estética (arquitetônica, inclusive) que servia aos interesses públicos, priorizando a interação comunal e a fruição ativa do discurso estético. Nos teatros Elisabetanos, embora houvesse, de fato, uma separação dos espectadores por classes através da diferenciação dos valores dos ingressos, a própria possibilidade de ricos e pobres frequentarem o mesmo espaço e, não obstante, serem capazes de ver uns aos outros na estrutura semicircular, todos parte de uma mesma assembleia, contribui para a consolidação dessa análise.

O teatro espelha, reproduz, inventa e reinventa os modos de ser e agir de sua cultura, surpreendendo-nos em identificação – surpresa raramente capaz de ser explicada pela razão. A arte cênico-representativa acende o senso crítico, convocando o sonho à ação. Não sem motivo, Hamlet (SHAKESPEARE, 2005) convoca justo uma trupe teatral para provar a falácia corrupta da estrutura de poder de seu país. A música amplia o espaço interno, as artes visuais fazem transcender, a dança e o circo despertam o desejo, irrigam o sonho, mas só o teatro acorda. O teatro, só em ser o que é, antes de qualquer esforço ou dramaturgia, nos põe os pés no chão.

O poder publicitário das expressões cênico-representativas tem sido historicamente utilizado para fins de controle das massas. E é por isso que 30 minutos diante de um trabalho cênico-representativo, como uma novela ou um americanismo musicado, podem gerar consequências políticas muito maiores do que os mesmos 30 minutos gastos diante da milésima “cópia original” de mais um quadro colorido de um artista plástico contemporâneo. E Hamlet sabia disso.

Foi no teatro burguês que começamos a nos perder de nossa natureza e a perder de vista nossa politicidade fundamental. A luz se apaga, o limite entre representante e representados se acirra. Agora tudo o que importa são as palavras ditas lá em cima. Já não nos vemos mais, como nos semicírculos elisabetanos ou gregos, nem compartilhamos êxtases como nos rituais de nossos ancestrais. Colocamos uma bela roupa, pagamos um valor compatível com a representação de classe social que nós mesmos iremos atuar nos intervalos entre os atos, nos sentamos silenciosamente e



observamos um telão cultural ser pintado cartesianamente com os *tipos* de identidades sociais possíveis e suas movimentações. Mudam-se os enredos, mas, semana após semana, seguimos vendo as mesmas estruturas (políticas) se repetirem à luz da ribalta.

Creio que, ao surgir com uma postura antirrepresentação tão radical, a linguagem da performance, nascida nas últimas décadas do século XX, realmente se refira, em movimento negativo, à representação realista-romântica-cristã do teatro burguês que determinou não somente o nosso jeito de fazer teatro, mas a nossa perspectiva cosmológica. Toda a construção ocidental moderna de amor, sucesso, família e sociedade foram verdadeiramente fundadas ali, moldadas pela revolução industrial e sedimentadas nos programas publicitários (com suas obsolescências e marketings programados) e políticas econômicas do pós-guerra.

Esclarece-se então: o teatro mudou. Propõe-se hoje de múltiplas maneiras. Chamamos aqui *artes cênico-representativas* todas as artes provindas da tradição teatral, por identificação ou por recusa, e que utilizam algum dos elementos que consideramos essenciais na definição da *politicidade* da linguagem. Chamar uma linguagem de cênico-representativa, atente-se, não representa o mesmo que chamá-la teatro, mas sim considerar que ambas se encontram no mesmo pilar fundamental da tradição representativa democrática inaugurada, no ocidente, por *Téspis*.

Como educadores em artes, seria maravilhoso que pudéssemos considerar a arte ativista em nossos cronogramas e ementas. Ideal, até. Mas não essencial. Isso porque a formalização de uma temática ativista reforça, mas não inaugura um dado caráter político. Trabalhar o teatro a partir de uma perspectiva ativista ressalta a natureza política da linguagem e contribui para uma atuação objetivamente mais engajada nos pequenos cidadãos que nos acompanham semanalmente. No entanto, a pura vivência da linguagem já é capaz de oferecer a tal experiência política do ceder, conceder, coletivizar, eleger, depor, compartilhar, estabelecer leis e quebrar leis.

O risco aqui é, por outro lado, ignorarmos o poder formativo da natureza teatral. Ainda que não trabalhem a linguagem pela perspectiva ativista, temos que estar



sempre atentos ao fato de que absolutamente tudo o que acontece dentro da experiência teatral versa sobre alteridade, comunidade, lei e revolução. Como professores de teatro, dar as costas à *politicidade* dessa linguagem é dar as costas à própria linguagem. Volto a afirmar que não é o conteúdo de nossos jogos que define a *politicidade* do processo educacional em artes cênicas; apenas o fato de estarmos ali, descalços, em roda, recriando nossa vida, faz desse espaço um espaço de formação para a cidadania. Através da vivência do teatro, compreende-se conceitos fundamentais ao sistema democrático, como representação, coletividade, público x privado, papéis sociais, etc. E tudo isso em um clássico “Quem? Onde? O que?”³.

A história da educação se cruza com a necessidade de perpetuação do conhecimento adquirido pela humanidade e “corresponde ao caminho que o ser humano percorre para apreender a realidade e a reproduzir no plano do conhecimento” (SAVIANI, 2005, p.31). Ainda além, a história da escola, enquanto instituição, se cruza também com a necessidade de manutenção de uma dada ordenação política.

De modo geral, podemos conceber o processo de institucionalização da educação como correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. [...] E é aí que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2005, p. 31)

Essa relação com a manutenção do sistema se reflete não só nos esquemas de relação interpessoais ali constituídos, mas, ainda antes, na própria apresentação arquitetônica do prédio escolar. Esse compromisso com a manutenção da ordem e com a perpetuação intergeracional do conhecimento se cruza, por sua vez, com a necessidade humana, coletiva e, portanto, política, de renovação e atualização dos sistemas de organização e identificação culturais. A escola vai se constituindo, assim, em um campo de batalha entre tradição e revolução. E é nesse ponto, como

³ A alusão aqui se refere aos indutores básicos dos jogos componentes da metodologia de ensino do teatro criada na primeira metade do século XX pela americana Viola Spolin, e publicada pela primeira vez sob o título *Improvisation for the Theater* em 1963, e ainda hoje amplamente usada por educadores da área.

defendemos, que o percurso de estabelecimento da arte teatral se assemelha ao da escola: esse campo de batalha, essa multiplicidade, essa identidade inescapável de luta pública, política, cultural e comum.

Considerações finais

A vivência teatral, quando propriamente aplicada, explode todas as típicas noções de controle. Através do teatro experimentamos a diversidade de papéis, funções e relações, somos os idealizadores e os rebeldes de nossa própria constituição. Essa explosão ganha potência por ter caráter criativo, já que através dos jogos e vivências típicas da sala atípica de teatro, aprendemos a reconhecer a existência de uma dada necessidade relacionada à organização social; de certas expectativas moralizantes, internas e externas, e dos mecanismos políticos de controle. Aprofundamos esse reconhecimento em compreensão capaz de nos oferecer habilidades de administração de nossos movimentos dentro dessas estruturas, expectativas e mecanismos para, enfim, nos percebermos capazes de interferir na ordem milenar a qual somos submetidos e da qual somos por vezes cegos repetidores, não puramente buscando sua anulação mas, antes, agindo ativa e coletivamente em favor da recriação da realidade.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GUÉNOUN, Denis. **A Exibição das Palavras: uma ideia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno Gesto, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: Conceito, História, Historiografia e Práticas. EDUFU: **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005, pp 27 – 33.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. São Paulo: Disal, 2005. Ed. Adaptada bilíngue. Trad. John Milton, Marilise Rezende Bertin.

BRASIL. Senado Federal. **Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica.** Agência do Senado: Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SEMPRE FOI ASSIM, MAS PODE SER DIFERENTE: PENSANDO A (RE)INVENÇÃO DA ESCOLA EM CONVERSAS COM AS PROFESSORAS E SUAS NARRATIVAS COTIDIANAS

Minna Gondim Marques Rodrigues¹

Misturar histórias, trazer experiências ordinárias e assim fazer pesquisa é o que vamos chamar aqui de uma *prática desviacionista* (CERTEAU, 2014, p.85), no sentido em que, não apenas se diferencia, mas de muitas formas se opõe ao modelo hegemônico de investigação científica e de escrita acadêmica. Escrevo na primeira pessoa sobre conversas que acontecem na escola onde trabalho e com a equipe de professores que dirijo.

Nesse primeiro momento, conto a minha experiência *com a escola*. Experiência que começa com a minha entrada como aluna em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro no final da década de setenta, depois como professora na rede municipal de Niterói e por fim como pesquisadora no campo dos estudos com o cotidiano do mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense.

É preciso explicar que o que trago como memória neste momento talvez não tenha acontecido exatamente assim. Essa memória se transforma com as experiências que vou vivendo e são elas, as experiências, que me permitem reviver os fatos dessa maneira, logo, uma memória inventada, ficção e narrativa. O exercício é de rememorar os fatos e os acontecimentos e isso é mais do que lembrá-los, pois a rememoração não repete o vivido. Ela o reescreve, reinventa, revive.

Para além da memorização e da comemoração, a rememoração leva o espírito à descoberta, ao desdobramento, a um trabalho de memória que envolve não só uma elaboração do que se passou como também o trabalho da imaginação e da singularidade nas narrativas do sujeito. (PEREZ, 2017a, p.19)

No ano de 1979 meus pais me transferiram para uma escola pública. Naquela época era preciso algum tipo de conhecimento para se conseguir uma matrícula numa escola daquelas. A escola pública era *para alguns poucos*. Meu uniforme agora era azul e branco. Não gostei da escola nova, como nenhuma criança que não tem facilidade em

¹ Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense. minna.gondim@gmail.com



fazer amigos também não gostaria. O prédio do Grupo Escolar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro era simplesmente enorme, com suas rampas, corredores azuis e salas numeradas. Eu pedia a professora para ir ao banheiro e aproveitava para dar uma volta, descia patinando aquela rampa e depois subia devagarzinho para ajudar o tempo a passar.

Às vezes o tempo passava mais rápido e eu ficava o recreio todo na fila da cantina porque não gostava do que serviam no refeitório. Havia outras filas, boas como a do salto na cama elástica ou para pular na piscina e outras nem tanto, como a fila do consultório para ver quem tinha cárie ou piolho. Era minha entrada na primeira série do Ensino Fundamental (ainda de oito anos).

Minha letra era mesmo caprichada, diziam por isso que eu ia ser professora, mas meus traços nem sempre eram muito seguros. Meu caderno de criança que aprende a ler e escrever tinha marcas de borracha que mostravam a preocupação de fazer do jeito certo. Não havia folhas com pontas amassadas, pois isso não era permitido. Nem desenhos livres, pois para isso havia outro caderno, apenas cópias, ditados, classifique, complete, ordene e efetue.

Hoje sei que não era assim com todo mundo. Havia cadernos de todo jeito apesar da capa azul de bolinha branca. E crianças de todo jeito também, apesar do uniforme também azul e branco, mas o jeito de ensinar era *quase sempre* um só. Difícil de entender, mas as diferenças não pareciam ser importantes porque a capa do caderno, o uniforme e a aula eram os mesmos para todo mundo.

A sala de aula da *minha* escola tinha, quase sempre, outras alunas mais velhas sentadas em uma pequena arquibancada com cadernos de anotações. Quando elas chegavam minha professora nos explicava que estavam ali para aprenderem a ser professoras, que por isso deveríamos nos comportar ou elas não iam mais querer esse trabalho e não existiriam mais professoras. Isso parecia ser uma grande responsabilidade. Às vezes, as normalistas (era assim que eram chamadas as aprendizes de professoras) é que davam aula. Elas preparavam cartazes coloridos, davam aula em pequenos grupos, iam nas mesas tirar dúvidas e nos deixavam desenhar quando acabávamos *o dever*.

Acredito que a presença das normalistas tenha influenciado da decisão de muitas de nós em nos tornarmos professoras. Elas eram bonitas, divertidas e tinham aquela estrela na gola da camisa. Em sua pesquisa sobre a reconstrução da identidade pela escrita



memorialística também no Instituto de Educação do Rio de Janeiro Vidal (2011) narra sua experiência de aluna e a presença das normalistas em sua sala de aula.

Cada sala possuía uma pequena arquibancada, construída, em geral, ao lado da porta de entrada e perpendicularmente ao quadro-negro. As professoras ali se instalavam e, por duas horas aproximadamente, olhavam as atividades da classe, para em seguida discutir, com a professora de Didática da Escola Normal, o andamento da aula e as escolhas metodológicas efetuadas pela professora primária. (VIDAL, 2011, p.150)

Lembro de quando mudei do prédio da escola primária (fundamental I) para o ginásio (fundamental II) que ficava no prédio antigo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Lembro das escadas, das sacadas, dos corredores, do piso de sinteco das salas, do chafariz no centro do pátio interno, mas ainda estava no andar de baixo.

Só quando passei para o Curso Normal (curioso esse nome) é que pude “frequentar” o terceiro andar. E mais uma vez misturo minha história e faço minha a narrativa de outra aluna: “Três andares, nós ficávamos no primeiro piso. Pouco a pouco, íamos subindo até alcançar o terceiro, onde estavam as normalistas.” (VIDAL, 2011, p.152) Estudei no então Instituto de Educação do Rio de Janeiro por onze anos e a experiência que me constituiu como aluna também me *formou* professora.

Sobre as experiências formativas vividas na escola Vidal nos diz:

Ainda que sempre reelaboradas, as marcas desses doze anos vivenciados no interior de uma mesma instituição conformam parte do meu repertório de experiências de subjetivação, efeitos de uma escolarização longa e contínua, cujas injunções sobre a trajetória pessoal e profissional são dificilmente deslindáveis. A memória afetiva, sensória, traçada na convivência com a materialidade do prédio, dos equipamentos e dos discursos didáticos e no convívio com sujeitos da educação, constitui-se tal qual os saberes aprendidos, em componente significativo do ser professora para mim. (2011, p.155)

A formação, entendida como processo finito e que ainda hoje insiste em separar as disciplinas entre teóricas e práticas, foi se dando na experiência. E a mais significativa delas foi o estágio supervisionado. Dentre as disciplinas e demais atividades o estágio era o que parecia ser o único contato com a realidade. Nas palavras Regina Leite Garcia: “a prática que confirmava a teoria. A prática que atualizava a teoria. a prática que nos oferecia novas explicações teóricas. A prática que revelava a teoria em movimento. A prática que, para nós, dava sentido a teoria.” (GARCIA, 2003, p.14)

Assim, do estágio nas salas de aula da escola primária do IERJ fomos para o estágio externo à instituição no CIEP Samuel Wainer. A realidade do CIEP era bem diferente da escola primária do IERJ. O tempo agora parecia mais rápido e mais intenso, o espaço era mais amplo, as pessoas eram muitas, os corredores movimentados. Não dava tempo



de ficar na fila da cantina (nem tinha cantina) então eu aprendi a comer em bandejas no refeitório.

O que era ensinado nas aulas do curso normal por vezes se desencontrava do que era vivido no estágio, mas as conversas aconteciam no caminhar do IERJ para o CIEP e depois na volta, também aconteciam na hora do almoço, no intervalo das aulas e no transporte. Assim, nas *conversas*, íamos construindo um *ser aluna*, *ser normalista*, *ser professora*. No último dia como alunas pulamos de uniforme e tudo do trampolim mais alto direto na piscina. Agora éramos professoras, o que se confirmou com a formatura seus anéis e canudos.

Fazer o curso normal não me tornou professora: esta foi (e ainda) é uma lenta aprendizagem, engendrada ao longo de minha trajetória em momentos descontínuos, fragmentos de tempo e pedaços de experiência que tecem singularmente meu devir professora. (PEREZ, 2003, p.99)

Neste sentido, esta pesquisa propõe pensar outras possibilidades de escola dentro da escola que já conhecemos e que temos hoje, quem sabe encontrar o *espaço utópico* de que nos fala Certeau (2014), onde se afirma um *possível*. “Criam um espaço diferente, que coexiste com aquele de uma experiência sem ilusões.” (2014, p.74).

De volta à escola agora como professora. Eu não tinha um (caderno de) plano quando comecei a *dar* aulas. Cheguei na escola com meu memorando de apresentação achando que as coisas se resolveriam quando eu encontrasse as crianças. Não deu certo, não preciso dizer porquê. Era aquela turma que ninguém quer e que a professora nova pega no meio do caminho porque a outra professora entrou de licença.

A escola não tinha cantina e a janta era servida no refeitório na hora do recreio às três da tarde, então enquanto eu comia o sanduiche que levava de casa prestava atenção nas conversas na sala de professores. Eram apenas quinze minutos para comer, fazer xixi e aprender mais um pouco sobre ser professora. Tudo que eu havia estudado precisava agora encontrar espaço e fazer sentido naquele lugar.

O prédio pintado de azul e branco e também com três andares era muito diferente da minha escola. Construído em outra época, refletia outra concepção de educação. Eu dava aula no terceiro andar onde ficavam as crianças mais velhas. O banheiro ficava no primeiro andar e quase sempre eu tinha que pedir para outra criança ir buscar quem estava demorando a voltar para a sala porque estava passeando pelos corredores.

Nas conversas na sala de professores, talvez mais do que no curso normal, aprendi sobre como escolher livros didáticos, selecionar exercícios, planejar o tempo, corrigir



cadernos, escrever no quadro e a *fazer um caderno de plano*. O caderno de plano tem, quase sempre, a função de antecipar o que se pretende, qual o conteúdo a ser trabalhado, seus objetivos (cuidado com os verbos no infinitivo dizem os livros sobre planejamento), as estratégias, o material necessário, o tempo.

O meu caderno de plano era bonito e com *letra de professora*, mas também com muitos comentários pelas margens, exclamações, interrogações, bilhetes que eu recebia e desenhos, vários desenhos. Como, muitas vezes, o que eu planejava não dava certo (por diferentes motivos) comecei a usar o caderno de plano com a dupla função de registrar não apenas o que deveria acontecer, mas também o que de fato acontecia. Isso deveria evitar que eu cometesse o mesmo erro e assim eu ia eliminando as tarefas longas demais, as que precisavam de material que eu não tinha à mão e principalmente eu ia percebendo o que interessava e o que não adiantava insistir.

Neste mesmo caderno eu também anotava sobre as crianças. Sempre tinha aqueles que chamavam mais atenção. Então, para não esquecer de ninguém, eu seguia a lista da chamada e observava duas ou três crianças por dia. Anotava quem participava mais, quem chorava sempre, quem pedia toda hora para ir ao banheiro, quem já sabia ler e escrever, quem tinha *dificuldades* e outras coisas.

Primeiro eu trabalhava em um único horário, depois com duas matrículas na rede de Niterói e por algum tempo em três turnos, o que somava até 14 horas de escola por dia. Turmas regulares, supletivos, aulas de informática, reforço, leitura, alunos com necessidades especiais, educação infantil, fundamental, EJA. Sempre preferi as turmas do primeiro ano, as chamadas classes de alfabetização desde os pequenos até os jovens e adultos. Escolas diferentes, professores diferentes, mas realidades muito parecidas.

Eu tomava café, almoçava e jantava nos pratos azuis de plástico no refeitório da escola e continuava a prestar atenção nas conversas na sala de professores, mas nem tudo que eu ouvia eu conseguia concordar. Às vezes saía dali pensando se era mesmo daquele jeito e se algumas coisas não poderiam ser diferentes. Fui *virando* professora ouvindo essas *conversas*, que contavam sobre alunos que não aprendiam porque eram muito pobres, com pais analfabetos, que não tinham livros em casa, que não iam ao cinema ou teatro. Muito se dizia para justificar o fracasso daquelas crianças e até dos adultos que estavam muito cansados para aprender qualquer coisa. Muitos livros já



havia sido escritos sobre isso e as vezes, *parecia* não haver mais nada de diferente que pudesse ser feito.

Em vinte e poucos anos de magistério não passei por muitas escolas, mas sempre aprendi enquanto ensinei. Trata-se como dizem Esteban e Zaccur (2002) da relação dialógica e dialética entre a ação e reflexão. Segundo as autoras o professor organiza sua ação a partir da relação entre teoria e prática ou como proposta por elas na relação *prática-teoria-prática*, uma vez que “a prática é a finalidade da teoria”. (p.21)

Grávida da minha primeira menina eu cochilava no sofá da sala dos professores depois da janta enquanto esperava os alunos do turno da noite. E logo a conversa de professores recomeçava. Às vezes eu entrava na conversa, contava alguma coisa que tinha acontecido na minha sala, ouvia as outras professoras. Assim, fui me formando pelo caminho em todas as escolas, nas salas de professores, nas reuniões de planejamento, nas caronas com outras professoras.

Fui me formando ouvindo as crianças nas salas de aula, no pátio e no refeitório. As exigências iam se colocando na prática e eu ia buscando as respostas. “A previsibilidade, a homogeneidade, a ordem, que caracterizam o processo formativo entram em choque com a imprevisibilidade, a heterogeneidade e o caos que se fazem presentes nas relações humanas.” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.19) Era a partir das pequenas e complexas ações cotidianas que eu ia entendendo um pouco mais, ia anotando no meu caderno de plano e ia aprendendo a ser professora. Porque a prática que me apontava a necessidade da teoria também me puxava de volta para ela. E quando eu voltava éramos já outra professora e outra prática.

Grávida da minha segunda menina eu trabalhava em três escolas e tinha três turmas de alfabetização. As turmas de primeiro ano foram, sem dúvida, as que me ensinaram mais. O processo de construção da leitura e da escrita me faz pensar sobre como a criança constrói seu conhecimento sobre todas coisas. Com eles eu podia brincar de ler textos que sabíamos de cor e encontrar palavras que terminavam com o mesmo som. Como disse um amigo ao contar como resistiu o quanto pode em ser professor: *a vida me fez professor*. A cada turma muitas histórias lidas, ouvidas, inventadas, escritas e vividas.

Histórias de professoras que habitam o cotidiano da escola. histórias que nos foram contadas, histórias que contamos nas salas de professores, nas reuniões pedagógicas, no trajeto de casa, na parada de ônibus, na carona no carro da colega. Histórias que não nos falam de fatos, mas de acontecimentos, que não nos apresentam argumentos, mas sentidos. (PEREZ, 2003, p.100)



E o que fazemos com tudo isso? Lembrar, rememorar, narrar. O que fazemos com essas histórias dentro da escola? O que sabemos sobre como nosso aluno aprende? E os professores, como aprendem? O que são todas essas experiências? Vou contar. Porque a pesquisa narrativa é assim, acredita que a vida, como nos conta Sampaio, “é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa”. (SAMPAIO, 2016, p.139)

Minha entrada no campo da pesquisa é minha entrada no magistério. Olhar em volta e tentar entender o que acontecia, ouvir as pessoas, aprender com a experiência e estudar a teoria. Eu me matriculei em outro curso e alguém disse: “De novo? Mas no sábado?” Depois, com o tempo se acostumaram. Também se acostumaram com os livros na mesa de jantar e espalhados dentro do carro. E quando passei para a segunda graduação pensaram que eu ia mudar de área, mas que nada. Eu andava atrás de algumas respostas. E ainda ando.

Desde 2015, trabalho na mesma escola da rede municipal de Niterói e desde 2009 assumi o cargo de direção, primeiro como adjunta e depois como geral. A posição não é fácil, pois exige o equilíbrio e o discernimento para ora decidir com o grupo e ora decidir pelo grupo. Também não é fácil estar entre os mandos do órgão central e as demandas do dia a dia da escola. Agora preciso entender de contabilidade, resoluções, organização de cardápio e estoque de material, pequenos e grandes reparos, alguma coisa de legislação e enfermagem. Fui aprendendo essas coisas também.

Almoço na escola (trocamos os pratos de plástico por pratos de vidro) e corro para a aula no mestrado ou então, ligo para a escola no intervalo da orientação da pesquisa e peço para guardarem comida pra mim. Sim, eu olho o relógio de tempo em tempo para checar se vou chegar na hora de abrir o turno e às vezes ando bem devagarinho até o banheiro para sentir o tempo passando no último andar do bloco D, onde fica o mestrado em Educação da UFF.

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-metodológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (GARCIA, 2003, p.21)

Convido as professoras para uma conversa sobre o que nos aflige na escola, sobre por que alguns alunos não aprendem o que ensinamos. Nessa conversa de sala de



professores constrói-se um *espaçotempo* de formação de professores e de transformação de suas práticas. Convido também alguns teóricos e pesquisadores do campo com suas narrativas. Às vezes fica difícil saber de quem é esse texto.

A escola é o lugar onde as conversas acontecem. Assim, o meu campo de pesquisa é o cotidiano da escola, que é também o meu cotidiano, eu sou professora e eu estou na pesquisa. Não *presto atenção* na conversa na sala de professores. Nestes quinze minutos de recreio, na hora do almoço corrido ou nas reuniões de planejamento, em cada *espaçotempo* do dia a dia eu converso com elas, conto sobre coisas que acontecem pela escola e de coisas que tenho lido nas aulas do mestrado. Não conto *sobre* elas, também me narro.

Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que foram contados a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (...) Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1994, p.205)

A pesquisa com o cotidiano assume a complexidade das relações, a história das pessoas, a provisoriedade das respostas. Assim, começo a pesquisa sem saber exatamente o que vai acontecer. É como uma conversa em que alguém diz: “falando nisso...” e o assunto se transforma em outra coisa. Enquanto isso, as coisas vão acontecendo na escola. Chega professor, sai aluno, acaba a merenda, chega a verba, manda ofício, quebra a bomba d’água, compra papel, precisa lápis de cor e mais brinquedos, perde a chave, quebra o cadeado, concerta o aparelho de ar condicionado, faz curativo, manda chamar a mãe, corrige a prova, faz relatório, preenche a ficha, entra em greve!

Isso é a complexidade do cotidiano, me diz a professora Carmen Perez e diz ainda:

Ao assumir teoricamente o cotidiano em sua complexidade, procuramos através do exercício de um pensamento rizomático, mapear os fluxos que atravessam as relações que se produzem entre subjetividades e práticas, para captar nas dobras dessa cotidiano movimentos de ruptura com discursos e práticas instituídas, cruzando esses movimentos com as experiências de professoras e professores – sujeitos e sínteses de múltiplas tensões, contradições e afirmações; sujeitos circunstanciados por histórias pessoais e sociais singularmente vividas: histórias que revelam percursos, que falam de práticas concretas, constitutivas de subjetividades e de diferentes formas de (vi)ver a educação. (PEREZ, 2017a, p.17-18)

Proponho com a pesquisa, em conversa com as professoras e a partir de suas narrativas, problematizar o modelo cognitivo hegemônico e o conceito de fracasso escolar que aparece disfarçado de “aluno com dificuldade” como um discurso produzido por uma



lógica também hegemônica e assim, refletir sobre o cotidiano da escola na busca por suas inventividades. Porque acredito que mesmo tendo sido sempre assim é possível para a escola ser diferente. Muitas escolas são possíveis. É possível uma prática pedagógica inventiva. E é possível a formação que acontece no *espaçotempo* da escola a partir da pesquisa narrativa.

Inicialmente, a pesquisa tinha o intuito de refletir sobre a concepção de fracasso que se repete nas falas das professoras sobre as crianças “com dificuldades”. Utilizo aqui as mesmas aspas que usamos como gestos (com as mãos) quando usamos essa palavra e falamos dessas crianças. A expressão *com dificuldade* é utilizada para categorizar um grupo de crianças que parece não aprender mesmo com todo o esforço do grupo de professores e apesar do incômodo, ainda não há surpresa. Estamos acostumadas que um percentual, as vezes significativo, das crianças das classes populares não aprenda a ler e escrever nos primeiros anos de escolaridade ou mesmo não aprenda. Este *estar acostumada* reflete um processo de naturalização do fracasso, o da escola, o nosso e dos nossos alunos.

De tanto ouvir falar de alunos que não aprendiam eu já conhecia também algumas teorias que explicavam o não aprender: falta de interesse, falta de atenção, fome, família que não liga, alguma necessidade especial não identificada. As conversas atravessavam temas gerais sem que fossem pensados mais de perto, com mais atenção. Vemos a letra feia, o caderno desorganizado, o uniforme sujo a família que não vem às reuniões, mas não vemos a criança que está ali.

É como o senso comum que “reproduz-se espontaneamente no cotidiano da vida (...) que aceita o que existe tal como existe” (SANTOS, 2010, p.90), ou ainda como resultado de uma leitura do discurso científico (ou de uma racionalidade científica) que observa fatos e estabelece relações de causalidade sem refletir acerca da complexidade que os caracteriza. (SANTOS, 2010, p.35) Por exemplo, a constatação de que as crianças das escolas públicas têm dificuldades para aprender é relacionada com dimensões externas observáveis como a classe social e esta é imediatamente identificada como causa. Em seu texto que discute a crise do paradigma dominante, Santos nos fala da reflexão crítica que:

tem incidido tanto no problema ontológico da causalidade (quais as características do nexos causal?; esse nexos existe na realidade?) como no problema metodológico da causalidade (quais os critérios da causalidade?;



como reconhecer um nexos causal ou testar uma hipótese causal?). (SANTOS, 2010, p.52)

No decorrer das primeiras conversas (na escola e nas orientações individuais e coletivas do projeto) o foco da pesquisa se desloca da questão específica relativa ao fracasso e as narrativas assumem o centro da atenção por revelarem múltiplas possibilidades de reflexão sobre a prática. Desta forma, provocadas pelas crianças que *parecem* não aprender, somos levadas nas reuniões a pensar e discutir sobre como aprendemos e como ensinamos na escola, fazendo da prática um lugar de produção de conhecimentos. O que tem início como uma preocupação pedagógica se amplia numa reflexão sobre o sentido político da educação e se desdobra numa questão filosófica sobre o aprender e sobre como alunos e professores aprendem, sobre o ensinar e o que nós professoras sabemos/pensamos sobre isso.

Esta a razão de nossa defesa da prática como *locus* de teoria em movimento, reatando assim o que foi rompido no movimento histórico em que foram separadas a teoria e a prática, quando a prática foi desqualificada pelos que passaram a se autodenominar 'cientistas'. (GARCIA, 2003, p.12)

Através das conversas e seu processo de transcrição, a pesquisa busca identificar, nas brechas da rigidez pedagógica, imposta por uma lógica positivista que tudo mede e tudo controla, as práticas desviacionistas que inventam outro tempo e espaço, narrar o cotidiano da escola *junto com* os seus praticantes e enfim contar uma história da escola, *de dentro* dela com suas crianças e suas professoras.

A pesquisa teve a intenção de trazer o texto de algumas conversas com as professoras durante as reuniões de planejamento e de forma específica nas reuniões que discutem a avaliação dos alunos. O que trago é a minha experiência da conversa, que transformo em texto e ofereço ao leitor. Em seguida, proponho uma outra conversa com textos de autores que também pensam a escola, seu cotidiano e suas práticas. Assim, a pesquisa vai sendo desenhada no sentido de pensar e discutir coletivamente nossas práticas e nossas concepções a partir das nossas experiências.

Tomo a palavra experiência no sentido empregado por Larrosa (2002) ciente de que a palavra determina nosso pensamento, nos coloca diante de nós mesmos e do mundo. O sentido da palavra experiência está, segundo o autor, naquilo que “nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.21). No decorrer das gravações e das transcrições muitas coisas me passam e muitas coisas me tocam.



Não posso mais apenas ouvir a conversa. É preciso entre um café e outro perguntar se apesar de ter sido assim podemos tentar pensar e fazer outras coisas.

Ao iniciar este movimento de (re)flexão sobre a prática cotidiana transformamos as reuniões pedagógicas em um *espaçotempo* de formação e de (re)flexão no sentido de nos dobrarmos sobre a nossa prática para conhece-la e pensa-la. A (*trans*)*formação* da prática, assim como nossa (*trans*)*formação* em professores vai acontecendo pelo caminho e não pretende inventar, mas reinventar a escola porque entende que ela é, ao mesmo tempo, muitas escolas.

Penso que a pesquisa com o cotidiano pode ser pensada na relação que estabelece entre o sujeito e o objeto, entre o conhecimento e a verdade, e entre o tempo e o espaço. Na perspectiva dos estudos com o cotidiano a relação sujeito-objeto é substituída pela relação sujeito-sujeito, pois não há o sujeito que tece seu saber sobre o objeto, mas o sujeito que na interação constrói seu saber com o outro. Pesquisa e vida são inseparáveis e “se articulam numa perspectiva dialógica”. (PEREZ, 2003, p.113)

As condições de temperatura e pressão não são controladas no cotidiano e por isso quem pesquisa com o cotidiano está sujeito aos ventos. No máximo, você consegue saber se vai chover, mas a intensidade da chuva você só conhece depois que ela cai. O que quero dizer é que não há uma metodologia antes da pesquisa e que para cada pesquisa é preciso construir uma. “De modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do fazer junto. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas isso não passa de previsões, como as do tempo.” (FERRAÇO, 2003, p.162)

O saber construído na pesquisa com o cotidiano é, desta forma, contextualizado e seu caráter de verdade comporta sua provisoriedade. Isso não deve diminuir sua validade, uma vez que o conhecimento singular construído a partir da pesquisa do cotidiano “são expressões singulares das interações humanas que carregam as marcas da trama social na qual se constituem”. (ESTEBAN, 2003, p.204) O estudo do cotidiano e a pesquisa dessas expressões singulares tece uma rede de saberes que nos faz pensar os processos mais amplos.

Sobre o espaço e o tempo da pesquisa é preciso dizer que ele é real em sua existência. São partes de histórias vividas e lembradas (e inventadas) que se entrecruzam e se reescrevem na narrativa. O *espaçotempo* da pesquisa com o cotidiano é preenchido por



experiências e narrativas e pelo movimento. Só há tempo e espaço se há movimento e não há possibilidade de se pensar o movimento sem um espaço ocupado e sem uma duração no tempo. O deslocamento pressupõe ambos e por isso escrevemos juntas as palavras tempo e espaço.

A partir das relações que os estudos com o cotidiano estabelecem em seu processo de pesquisa propomos pensar a escola como lugar de formação de alunos e professores e também de pesquisadores. Desta forma, o referencial da pesquisa com o cotidiano se constitui como perspectiva teórico-metodológica desta investigação que assume também a narrativa como gênero capaz de compartilhar a experiência da prática pedagógica.

Pensar o que os professores falam sobre seus alunos e como isso nos permite conhecer de que forma os assuntos se articulam na polifonia das conversas, mas mais do que isso nos permite pensar a escolha das palavras que traduzem modos de agir. Escolha que fazemos ao construir nossos enunciados, ao falar dos nossos alunos e de seu processo de aprender. Porque ao falar não apenas dizemos sobre o que pensamos, mas construímos sentidos para o que fazemos.

Avançamos na questão, para alguns tão óbvia e para nós tão complexa, da relação sujeito-objeto, ou, para nós, objeto que se faz sujeito na relação, portanto, um sujeito que investiga outro sujeito e que neste processo de investigação tem *insights* sobre o outro (sujeito a ser pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador). (GARCIA, 2003, p.12)

Logo, não há um pesquisador e um pesquisado ou um sujeito e um objeto. Há quem fala, quem ouve e há de quem se fala. Há também quem não fala e só ouve e quem parece não ouvir nem ao outro nem a si mesmo. Há quem ao falar procure o outro e pergunte: entendeu? Não é mesmo? Sabe? E quem parece querer concluir o que não possível concluir e diz: Então, assim...

As conversas que foram gravadas aconteceram durante as reuniões de planejamento. Essas reuniões acontecem às quartas-feiras, no turno da manhã das dez às doze horas e no turno da tarde das quinze e trinta às dezessete e trinta. Nestes dias as crianças saem mais cedo para que as professoras participem do planejamento coletivo. Nessas reuniões são apresentados os ofícios recebidos na semana e planejadas as atividades coletivas previstas no cronograma, como por exemplo, os sábados letivos. Também acontecem às quartas os Conselhos de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCi), um a cada período letivo. Então conversei com as professoras sobre a pesquisa e o objetivo de pensar sobre o que discutimos na escola a respeito dos alunos e particularmente



sobre os alunos que dizemos que “não alcançaram os objetivos” ou aqueles que tem a dificuldade entre aspas. Seria possível uma conversa sobre esse saber único de como ensinar e aprender?

A prática da gravação não trouxe espanto uma vez que acontecia eventualmente nos anos anteriores com diferentes propósitos, mas reconheço que pode ter causado algum incomodo em alguns momentos. Em conversas que não foram gravadas algumas professoras falaram da experiência e enquanto algumas diziam esquecer que estavam sendo gravadas no terceiro minuto outras falaram da hesitação em interromper a fala de outra professora. Desta forma, a gravação das conversas *com* as professoras e *entre* as professoras foi revelando uma escola que a correria do dia a dia não me permitia ver e ao mesmo tempo trazia para mim e para o grupo muitas outras questões. Ouvir as professoras e pedagogas tornou-se um exercício de conhecer o outro, mas principalmente de ouvir-me. Descobri ser possível me ouvir no que diz o outro, *desentender* e estranhar.

Assim, a pesquisa não tem a intenção de analisar ou explicar o que foi dito, mas de pensar o efeito que algumas falas das professoras sobre seus alunos, e particularmente sobre o que apontam como fracasso, tem sobre a sua prática e sobre as outras professoras. A narrativa faz circular a experiência ora reafirmando e ora deslocando sentidos. Desta forma, a pesquisa narrativa traz a possibilidade de produção de um saber reflexivo e contextualizado construído a partir das experiências escolares. As narrativas vão sendo compartilhadas nas conversas e mostram a escola na perspectiva dos docentes. As narrativas das professoras compõem a minha narrativa que se constitui num texto de muitas vozes, como talvez sejam todos os textos ditos científicos e acadêmicos.

Neste sentido, Sampaio (2016) nos aponta a pesquisa narrativa como “uma opção epistemológico-metodológica desviante da maneira moderna de relação com a produção de conhecimento” (p.140) Mais do que um gênero a narrativa se mostra como única maneira de falar da complexidade do cotidiano. Durante a pesquisa, as conversas com as professoras se constituem como um dispositivo que além de narrar o cotidiano e as práticas escolares provocam ainda a reflexão sobre as dificuldades encontradas e a possibilidade de construção de saberes *outros* sobre a escola. A (re)invenção da escola

se dá nos deslocamentos dos saberes instituídos e esse deslocamento é, muitas vezes, provocado pelo movimento da pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa se diferencia da descrição, pois propõe que os sujeitos da pesquisa sejam também autores ao contarem sobre o cotidiano das salas de aula e suas vivências com as crianças. Assim, a narrativa comporta, conforta e desconforta tanto o humano que narra quanto o humano que se encontra na narrativa do outro. Não busca retratar a realidade em sua verdade, pois as verdades são sempre muitas, sempre parciais e temporárias, mas construir imagens, sons, toques, gostos e cheiros do cotidiano, leituras possíveis que provocam outras compreensões sobre a prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIM, W. O narrador. In: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1)
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (orgs) **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, 2002
- PEREZ, C. L. V. Experiências e narrativas em Educação (sob a forma de uma apresentação). In: PEREZ (org). **Experiências e narrativas em Educação**. Niterói-RJ: EDUFF, 2017a.

_____. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. In: GARCIA, R. L.

Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2003.

SAMPAIO, C, S. e RIBEIRO, T. **Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...** Roteiro, Joaçaba, v.41, n.1, p.135-154 jan/abr. 2016

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, C. Memórias de docência e formação: o Instituto de Educação do Rio de Janeiro em minha trajetória escolar. In: FISCHER. B. T. D. (org.) **Tempos de Escola – Memórias.** Vol. 1. ed. Brasília; São Leopoldo: Liber Livro; Oikos Editora, 2011.



Eixo 7: Ensino, políticas e educação

O PRINCÍPIO DISCIPLINAR E SEU REFLEXO NO MUNDO DO TRABALHO

Janiara de Lima Medeiros¹

RESUMO: O presente trabalho objetiva investigar a concepção de educação integral em sua proposta de formação educacional heterônoma e pragmaticamente organizada para o mundo do trabalho. Neste contexto, a problemática da pesquisa está em verificar se a educação militar calçou o conceito de disciplina com ênfase nas instituições totais ou se disciplina foi instituída como um dos princípios da educação escolar por influência do capitalismo. A necessidade de ordenamento social centrada na teoria de Michel Foucault ganha à importância no viés educacional vigente, admitindo que a sua manipulação seja necessária ao ordenamento, à hierarquização e à verticalização da cultura dominante. A metodologia selecionada é a pesquisa exploratória, através da qual serão observados e analisados a manutenção da lógica do capital e o controle das massas sociais preservam as categorias antigas do projeto de nação e da educação ocidental, com vistas à formação militar. Para isso, faremos uma revisão histórico-sociológica, onde as tradições disciplinares dialogam com seu desenvolvimento conceitual.

Palavras-chave: Disciplina. Educação Escolar. Mundo do Trabalho.

O MUNDO DO TRABALHO

O processo de transição do feudalismo para o liberalismo que evidenciou o princípio econômico da livre iniciativa privada que marcou a Europa através da Primavera dos Povos (1848) e o período inicial da Grande Depressão (1875), nos Estados Unidos, repercutiram na modificação das sociedades mundialmente. Conforme Hobsbawm (1979), como reforço a essa transição social global, a industrialização contribuiu ao avanço na moral e no conhecimento. Contudo, as contradições surgidas em torno do avanço da ciência, da razão, da economia do capitalismo industrial e das operações militares cresciam enquanto os movimentos reacionários aos avanços e às contradições

¹ Mestranda em Educação pela UFF é Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Gestão de Recursos Humanos, Pós-graduada em Gestão EaD e possui MBA Executivo em Marketing. 2º Tenente do Exército Brasileiro, Chefe da Seção de Português, é docente nos cursos de Português para militares estrangeiros no Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) e em outras disciplinas dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) para militares das Forças Armadas e Forças Auxiliares do Brasil. E-mail: jani.medeiros.educacao@gmail.com.



espalhavam-se pela Europa e pelo mundo. Como reflexo destes acontecimentos, no Brasil se evidencia a Revolução Praieira (1848-1850) com o objetivo de dar fim ao sistema político das elites conservadoras. Em 1875, ocorre no país uma forte crise monetária somada a uma grande seca ocorrida no Nordeste, em 1977, que agravam a situação econômica brasileira. Esse período coincide com o declínio do império, cuja economia baseava-se no trabalho escravo, latifúndio e exportações de produtos básicos. Todos os movimentos sociais ocorridos a partir de 1848 mundialmente ligam-se a ideologia de um socialismo utópico. Neste ano ocorre à concepção do famoso “Manifesto Comunista” de Karl Marx e Friedrich Engels, cujo objetivo era o de conscientizar os trabalhadores de sua condição atual, da força da sua união e da sua dignidade a partir da liberdade da ideologia burguesa dominante.

Concomitantemente aos avanços histórico-sociais da virada do século XIX para o XX, inúmeras nações, como no caso brasileiro, promoveram ensaios de escola pública que apresentaram a continuação de um projeto de nação ordenador e padronizador – porém revestidos dos parâmetros nacionalistas e positivistas de progresso.

Iglésias (1981) descreve como, através do advento do século XVIII e a Revolução Industrial inglesa em curso, novas formas de trabalho apareceram no contexto europeu: por um lado, o cerceamento dos campos e a migração dos camponeses para as cidades encontraram nas fábricas e nas suas máquinas uma alternativa para sobreviver naquele cenário. Por outro lado, a pressão política pelo consumo passou a crescer e os “negócios” que envolviam cativos passaram a ser combatidos.

Com o surgimento gradual e global das sociedades que buscavam fixar suas culturas, corrigir comportamentos que estivessem fora do padrão desejável e estruturar-se solidamente nasce o Estado. Segundo Durkheim (1995), em sua necessidade de sistematizar e controlar a convivência de indivíduos no mesmo território, estabelecendo ordem e limites, inicia-se um processo de educação no sentido de formação social humana.

Marcada pela revolução industrial na qual os processos de produção artesanais foram rapidamente substituídos pela produção por máquinas, o início da modernidade (século XVIII) associa-se ao desenvolvimento do capitalismo. Este sistema econômico baseado nos meios de produção e lucratividade marca o crescimento acelerado de sociedades capitalistas em que fortemente são claras as relações baseadas em dinheiro



como resultado de maior consumo de bens porque há maior produção. O que e como produzir era então decidido pelos burgueses e operacionalizado pelas recém-nascidas classes trabalhadoras.

Quem eram os burgueses? A palavra burguês tem origem latina *burgus* que significava pequena fortaleza, pequeno povoado. Eram os pequenos artesãos impactados pela revolução industrial e pelo capitalismo que na era moderna precisariam produzir mais – com o auxílio das máquinas. Assim, o ciclo liberal remete - se ao se ter mais lucro, vender mais, ter mais lucro, gastar menos, ter mais lucro.

Neste contexto, as ideias da educação escolar iniciadas na modernidade, entre séculos XVI e XVII, se concretizam na Europa no século XVIII e distingue-se pelo estabelecimento de princípios muito evidentes a fim de atenderem às exigências de produção ditadas pelo capitalismo.

Dessa maneira, conforme Souza (2004), a instituição familiar em seu dever de educar partilhado constitucionalmente com o Estado, numa perspectiva liberal, colocou em todo século XX a educação escolar nos trilhos da formação/formatação exigida, o controle dos corpos e das mentes das “potencialmente desregradas” crianças. Compreende-se que a administração calculada da formatação dos corpos pelo ordenamento disciplinar escolar, do modo de pensar postulado na escola, foi a grande aliada do liberalismo econômico – caracterizado pela não intervenção do Estado na economia, defendendo a livre concorrência e propriedade privada - na Modernidade.

Por consequência desta liberdade econômica (e política) que favoreceu o capitalismo houve a crescente e maior concentração de riquezas da burguesia e a pobreza à classe operária. Por esta razão o capitalismo foi tão criticado pelo marxismo no século XIX através do conjunto de ideias econômicas, políticas, sociais e filosóficas criadas e desenvolvidas pelos pelo economista e filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) e por seu amigo e colaborador, político e também filósofo alemão, Friedrich Engels (1820-1895).

O herdeiro da filosofia alemã era admirador do grande filósofo grego Aristóteles. Marx representou bem o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) e Nietzsche (1844-1900) e pelo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). O marxismo como método de análise socioeconômico das relações de classe e conflitos sociais também teve outros representantes como o alemão Friedrich Engels (1820-1895), o húngaro



Georg Lucas (1885-1971), o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), a alemã Escola de Frankfurt, os franceses Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Louis Althusser (1918-1990). Este breve recorte histórico foi oportuno para evidenciar a preocupação de intelectuais em diferentes regiões pensando as questões econômicas geradoras de grandes conflitos sociais.

A influência do positivismo entre os séculos XVIII e XX incutiu a ideia de que a única forma de adquirir o conhecimento real é através do método científico e, portanto, quaisquer outras formas de conhecimento não podem ser comprovadas cientificamente, fortalecem-se as instituições focadas no ajustamento de conduta dos indivíduos na sociedade a fim de manter o controle das massas.

Analisando as demarcações necessárias à segurança cultural do capitalismo, a reprodução da educação clássica, pensando a educação grega, tornou desde cedo, a primeira infância um espaço de ideológicas disputas para a manutenção de um projeto de sociedade.

Logo, conforme REBUÁ (2013), hierarquização, ordenamento, verticalização da cultura dominante, dentro da lógica da Indústria Cultural, e o controle das massas sociais, foram algumas das categorias tecidas no projeto de nação e educação ocidental. A partir do pensamento do autor pode-se entender que, os traços evidenciados na educação desses séculos, transpuseram as barreiras das próprias instituições escolares, contemplando à educação conceitos como nacionalidade, patriotismo, disciplinarização, higienismo, enrijecimento dos corpos, introjetadas pelo capitalismo (REBUÁ, 2014b).

A sociedade contemporânea herdou a premissa de que ser um bom cidadão e seguir o padrão de bom trabalhador tem suas similitudes com ser um bom soldado. Aspectos que se comunicam com o conceito de 'bio-poder' em Foucault. Para o filósofo francês Michel Foucault, em todas as relações humanas há relações de poder, seja na família, escola, hospitais, clínicas. O poder para o filósofo, não possui um centro definido e permanente, microfisicamente as relações de força podem se modificar.

Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Esse foi o contexto da educação escolar dos últimos 3 (três) séculos e que, banhados pelo modo de produção capitalista resultou na dupla consequência: formação para o trabalho e cidadania.

A disciplina é uma forma de organização o espaço, do tempo e dos indivíduos. Foucault não afirma que o poder disciplinar é negativo, mas admite que a disciplinarização dos corpos seja um mecanismo para a transformação e a docilização, além de transformar a força corporal em força útil. Em se tratando do período histórico tratado, a disciplina atua como técnica de dominação para atender de melhor forma às do capitalismo.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Atrrelados aos mesmos instrumentos de aparelhamento dos indivíduos para a adaptação social, escola e indústria perduraram num sentido padronizado de formação, fazendo da produção de um tipo de corpo e intelecto, o modelo exigido pela possível demanda do mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E DISCIPLINA.

Os três vocábulos são comumente utilizados nos textos referentes a educação em algum momento. Mas vamos analisar, através da etimologia, quais seus significados originais e seus sentidos atuais.

Cunha (2010) contribui à nossa compreensão lexical ao apresentar-nos a etimologia das palavras.

A palavra “educação” deriva de “Educar”. Esta, por sua vez, tem origem do Latim *educare*. O termo-ex, também do latim, significa “fora” ou “exterior”. De mesma etimologia, *ducere* tinha o significado na antiguidade de “guiar”, “instruir”, “conduzir”.

O vocábulo “escola” tem sua origem na Grécia antiga, com *skhole*. O termo evoluiu até o latim *schola*. Contudo, em ambas as línguas tinham o mesmo significado: “discussão ou conferência”, como também significavam “folga, ócio”. Nessa última palavra, o ócio, a mudança em seu sentido é algo bastante peculiar. Na antiguidade possuía o sentido de ter um tempo para refletir, para pensar. Com o advento da Revolução Industrial, essa palavra ficou atrelada a quem não produz, quem não “faz” nada; sentido compartilhado pelo senso comum até os dias atuais.

Etimologicamente, a palavra disciplina tem sua origem no Latim *discipulus*, que significava “aquele que aprende”, gerando a palavra discípulo que conhecemos em nosso léxico. Já o termo *discipulus* é proveniente do verbo *discere*, que significa “aprender”. Como resultado, a origem da palavra disciplina deriva de discípulo.

Contudo, ambas encontram origem no termo “pupilo”, também do latim, com significado de educar, instruir, treinar. Neste sentido a palavra transmite a ideia de modelar uma pessoa (relacionado a valores e ética) ou moldar um profissional (questões técnicas). Do latim também deriva o prefixo *-in* que significa negação em nosso idioma. Portanto, indisciplina vem a ser o oposto à disciplina. Esta palavra era usada para indicar a disposição dos discípulos (ou pupilos) a seguirem os ensinamentos além das recomendações de convivência. A esta recomendação, iniciaram as regras de comportamentais para convivência em sociedade. Na prática, para que os discípulos pudessem aprender, era necessária uma organização e ordenamento. Com o tempo, o sentido de organização e manutenção de ordem foi agregado à disciplina. Dessa forma, observamos a clara conexão entre os termos educação, escola e disciplina e, especificamente a intenção das ações disciplinares.

Referenciando Foucault, o exame disciplinar, por exemplo, é a confluência dos mecanismos da microfísica do poder, que combinam vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia com as da sanção que normatiza. É um controle, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (...). A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível. (FOUCAULT, 2010, p. 177).

Na obra *Vigiar e punir*, Foucault retrata o indivíduo moderno como resultado de tecnologias de poder disciplinares reproduzidas e legitimadas a partir de determinados saberes humanos.

Uma vez que a disciplina se vale do mecanismo da vigilância como um dos mais eficazes, os resultados do poder (exemplo: rigidez e docilização dos corpos) podem ser produzidos pelo sentimento de estar sendo controlado, vigiado. Contudo, nesta sociedade o poder disciplinar não pode gerar custos, deve também ser econômico. Portanto não há guardas ou inspetores, mas sim arquiteturas que facilitam a vigilância de cada personagem que convive em seus interiores.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2010, p. 167).

O poder exercido através do soberano através de execuções, condenações, shows de violência foram substituídos na sociedade moderna, pelo poder disciplinador, onde não é mais o corpo o objeto de pressão e vigilância, mas a psicologia e seus efeitos no corpo do homem nas expressões de poder. Assim, o corpo é reprimido para exercer as suas potencialidades dentro de um contexto em que as indústrias necessitavam de braços para o trabalho:

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplicio como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão - privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas, mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários), indica um postulado que jamais foi efetivamente levantado: e justo que o condenado sofra mais que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. Que seria então um castigo incorporado? Permanece, por conseguinte, um fundo "suplicante" nos modernos mecanismos da justiça criminal - fundo que não está inteiramente sob controle, mas envolvido, cada vez mais amplamente, por uma penalidade do incorporal. (FOUCAULT, 2010, p.18)

Desta forma, ao disciplinar o corpo, os indivíduos tornam-se dóceis e submissões às normas e ordens de forma com que o corpo, uma vez bem controlado, evita oposições de ideais, protestos ou manifestações.

Através do ordenamento didático-curricular – objetivando a docilização dos corpos, pensando Foucault (1988), em sua análise sobre o conceito de bio-poder – conclui-se que, para assegurar corpos produtivos aos processos econômicos sob a égide do capitalismo, a disciplina escolar objetiva aumentar a força dos corpos em termos de produtividade econômica, uma vez que “este bio-poder, sem a menor dúvida, foi um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo”, (FOUCAULT, 1988, p.153).

Os espaços físicos e as estruturas também são características do poder disciplinar. Foucault descreve o Panóptico, projeto arquitetônico em forma de anel com uma torre no centro de forma a facilitar a visibilidade de quem quer ver e dos que são vistos, ou seja, vigilância e controle total e permanente. Neste sentido o termo panoptismo converge ao controle total do poder disciplinador. Esta é a finalidade do projeto.

O panótipo funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2010, p. 194).

Neste sentido é relevante ressaltar que Foucault não afirma que disciplina é algo ruim, decadente e depreciativo. Há o lado positivo:

O poder disciplinar possui uma enorme eficácia produtiva e social, que não poderia ser compreendida nem explicada se o mesmo fosse visto apenas sob o ângulo da violência e da repressão. O que Foucault pretende mostrar é que a dominação capitalista não conseguiria se manter tão solidamente se fosse exclusivamente baseada na repressão e na violência. O que interessa a esse tipo de poder das sociedades burguesas não é mutilar os homens, puni-los ou castigá-los fisicamente, mas gerir e controlar as suas vidas de uma forma muito mais sutil: trabalhando seus corpos, domesticando-os, aprimorando-os, no sentido de obter o máximo em termos de eficácia econômica e força produtiva e o mínimo em termos de resistência política. (PAULA, 2005)

CONCLUSÃO

Segundo Foucault nenhum indivíduo apropria-se do poder, mas sim, exerce ou sofre o exercício do poder. O poder circula em toda a sociedade através das práticas e relações sociais.

[...] as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se for verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandada, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar

850



se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, senão houvesse em torno de cada indivíduo todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal e tal ideia. (FOUCAULT, 2003, p. 231).

O poder soberano dos séculos passados foi substituído pelo poder disciplinar sobre o corpo mantendo a mesma finalidade de produção de indivíduos submissos ao sistema político, econômico e social vigente. A fonte de poder na sociedade é objeto de pensamento contínuo do pensamento político e nas instituições fechadas como as escolas militares isto não é diferente.

Conforme Foucault (1988, p.152), novas práticas disciplinares de gerenciamento e administração da vida estão presentes na educação escolar que, por sua vez, na sociedade capitalista, visa à formação para o Mundo do Trabalho.

Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração, explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e controle da população. Abre-se, assim, a era de um bi poder.

Por outro lado, a compreensão de que o poder é positivo, segundo a concepção foucaultiana, trouxe à luz outras reflexões antes não identificadas, pois.

O poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, ele dificilmente seria obedecido. O que faz com que o poder se mantenha e que ele seja aceito é que ele não pesa somente como uma força que diz não, mas por outro lado, ele produz discursos, induz ao prazer, forma saber, etc. (PAULA, 2005).

Portanto, esta relação de poder do homem social não está centralizada e não se classifica como um bem ou uma riqueza, mas funciona em rede na qual os indivíduos exercem e sofrem ações de poder ou de micropoderes.

Foucault (1988), em sua análise sobre o conceito de bio-poder – objetivando a docilização dos corpos, conclui-se que, para assegurar corpos produtivos aos processos econômicos sob a égide do capitalismo, a disciplinarização escolar objetiva aumentar a



força dos corpos em termos de produtividade econômica, uma vez que “este bio-poder, sem a menor dúvida, foi um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo”, (FOUCAULT, 1988, p.153).

Desta forma, é possível compreender que os traços disciplinares evidenciados na educação escolar - civil ou militar - transpuseram as barreiras das próprias instituições, objetivando o atingimento das realizações individuais, incentivadas pelo capitalismo e incorporadas na formação do sujeito através dos valores introduzidos pelo Mundo do Trabalho.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

Candiotto, C. (2012). **Disciplina e segurança em Michel Foucault**: a normalização e a regulação da delinquência. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. spe.), 18-24.

CUNHA, Antônio Geraldo Da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital**. RJ: Paz e Terra, 1979.

DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**, SP: Ed. Artmed, 325p. 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. O poder, as resistências e a subjetividade em Michel Foucault. **Revista Actas Freudianas**, Juiz de Fora, v. I., n.I, p. 77-86, julho/dezembro 2005.

REBUÁ, Eduardo. **Resenha - Dicionário Gramsciano (1926-1937)** - Guido Liguori e Pasquale Voza. LE MONDE DIPLOMATIQUE (BRASIL), v. -, p. 39-39, 2017a.



_____. **A Educação Disputada:** democracia e sentidos do público no Brasil hodierno - entre o empresariamento e o (neo) conservadorismo. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA)**, v. XXVII, p. 100-111, 2017b.

_____. ; SEMERARO, G. (Org.); DANGELO, M. (Org.); GOMES, R. L. R. (Org.). **Pensamento Social Brasileiro:** matrizes nacionais-populares. 1. ed. Aparecida - SP: Ideias e Letras, 2017c. 200 p.

_____. **Cidadania: a gente vê por aqui?** Pedagogia midiática e hegemonia no Brasil contemporâneo. **PragMATIZES Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, v. 6, p. 184-196, 2014a.

_____. Resenha de O novo imperialismo, de David Harvey. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 272, 2014b.

_____. **Hegemonia, capital-imperialismo e intelectuais:** categorias marxistas para um esforço de análise da relação democracia-educação. **Trabalho Necessário**, v. 11, p. 1-18, 2013.

SOUZA, José dos Santos (2004): "Trabalho, qualificação ciência e tecnologia no mundo contemporâneo". **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Vol. 13, no 22, 441-454, jul./dez, 2004.



MEDIAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: O PAPEL DE SUPERVISORES DO PIBID EM UM CONTEXTO DE MUDANÇAS CURRICULARES NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

Alessandra Carvalho Nogueira¹

Resumo: O projeto em construção tem como foco a formação de futuros professores de Ciências e Biologia, problematizando as práticas formativas no âmbito de políticas voltadas a cursos de licenciatura, que ampliam as possibilidades de aprendizado docente na escola. O projeto pretende compreender como as práticas formativas do supervisor do PIBID, mediam as relações entre universidade e escola na formação de futuros de professores de Ciências e Biologia. O estudo combina análise de fontes documentais para a caracterização do PIBID como política pública de formação – editais PIBID; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-96); as Diretrizes Comuns Curriculares para a formação docente (CNE/CP/Resolução N° 2/2015); e a versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – com entrevistas a professores da região metropolitana do RJ envolvidos com o PIBID, além de agregar discussões acerca das relações universidade escola no âmbito dessas práticas formativas. A análise deste trabalho terá como embasamento teórico os estudos do currículo que associam o último edital do PIBID à BNCC sugerindo uma homogeneização dos saberes docentes, corroborando para se ignorar a multiplicidade de demandas, com destaque para a não participação democrática na construção da BNCC.

Palavras-chave: Currículo, Formação Docente, BNCC.

Introdução

Este projeto de pesquisa tem como foco a formação de futuros professores de Ciências e Biologia mediada pela prática de supervisores de PIBID em um contexto de mudanças curriculares na Educação Básica e no desenho dos cursos de licenciatura em Ciências e Biologia. Tendo como objetivo compreender como as práticas formativas do supervisor do PIBID neste quadro mediam as relações universidade e escola na formação de futuros de professores de Ciências e Biologia, de forma a caracterizar o PIBID como política pública de formação de professores; examinar documentos curriculares recentes que propõem mudanças na formação de professores de Ciências e Biologia; analisar as práticas formativas de supervisores do PIBID em três universidades públicas do Rio de Janeiro e discutir as relações universidade escola no âmbito de práticas formativas de supervisores do PIBID.

¹ Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense. Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação. E-mail: alessandragn21@gmail.com

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política de formação de professores de Ciências e Biologia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é um programa criado em conjunto entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Embasado na “Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007” (MEC, 2007), o Programa foi criado pelo então ministro Fernando Haddad, em dezembro de 2007, através da Portaria Normativa nº 38 para “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (MEC, 2007).

O PIBID conta com a articulação de três eixos fundamentais para que seus objetivos sejam atendidos: o professor da Instituição do Ensino Superior, que será chamado de “coordenador”; o professor da Escola de Educação Básica, que será chamado de “supervisor” – foco principal deste trabalho –; e o aluno de graduação que exercerá a prática docente para a sua formação, o qual o documento chamará de “bolsista de iniciação à docência”, dispondo de bolsas específicas para cada uma das funções.

Através desse primeiro momento de implementação do PIBID, observa-se o programa como um instrumento de aproximação entre escola-universidade no sentido de vincular as práticas acadêmicas ao cotidiano escolar buscando uma maior qualidade da formação docente, contudo, com as políticas curriculares recentes, modificações foram feitas no edital do PIBID/2007. Nesta seção do texto, será feita uma comparação entre os Editais CAPES de 2007 e 2018, no sentido de procurar analisar as diferenças imbricadas nos editais em relação ao cenário político no qual esteja inserido.

Levando em consideração o item I do edital de 2018: “I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”, verifica-se uma exclusão do destaque para o “Ensino Médio” que era observado no item “a” do edital de 2007: “incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o



ensino médio”; e esse ponto talvez possa ser justificado pela Reforma do Ensino Médio – política educacional proposta por Medida Provisória que atravessou a BNCC. No item II do edital de 2018: “contribuir para a valorização do magistério”, em comparação com o item “b” do edital de 2007: “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente”, observa-se uma descentralização do foco na Iniciação Docência, ou seja, na formação de professor e passa a focalizar a questão do magistério, da instituição, da Universidade. Por último, outro ponto interessante de ser comentado, levando em considerações os objetivos de ambos editais, é o fato de que o edital de 2018 não trata da melhoria da educação básica, como é visto no item “c” do edital de 2007: “promover a melhoria da qualidade da educação básica”.

No edital nº 7/2018, observa-se uma modificação quanto aos envolvidos no programa, passando de três para quatro, sendo agora considerados: “discente”, o aluno de iniciação à docência; “coordenador institucional”, o docente da Universidade responsável pelo projeto; “coordenador de área”, docente que coordenará área; “professor supervisor”, o professor da escola de educação básica que acompanhará o discente.

Relacionado a isto, consta, no item 5.3, que trata da questão de fomento que “serão disponibilizadas 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa” (CAPES, 2018, p3). Ou seja, esse trecho sugere que não haverá bolsas para todos os participantes da Iniciação à Docência, deixando uma lacuna propícia para pensar que já ameaça a valorização da formação docente, uma vez que não haverá a remuneração para todos. Supreendentemente, esse fato não se limita aos discentes, mas o edital de 2018 também sugere que são necessários “coordenadores de área” sem bolsa para obter melhor pontuação no critério avaliativo.

Esse ponto, representa uma grande contradição com o item “II. contribuir para a valorização do magistério” (CAPES, 2018), sobretudo quando o presente edital explicita uma vinculação entre PIBID e BNCC. Selles e Andrade (2018, prelo) contribuem com esse pensamento ao ressaltarem que

No recente edital que normatiza os modos de participação das diferentes Instituições de Ensino Superior no PIBID (Edital Capes nº 6/2018), dentre os “princípios da iniciação à docência” (9.7.1), o terceiro deles estabelece que a universidade proponente deve mostrar “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular”. Argumentamos que a relação intrínseca entre BNCC e PIBID explicitada pelo edital enquadra as possibilidades formativas na



universidade em perspectivas sugestivas de homogeneização, compondo um quadro compatível a tempos sombrios”. (SELLES e ANDRADE, 2018, no prelo). Vale analisar que alguns itens do edital de nº7/2018, fazem consonância a uma política curricular de estreitamento e limitação da prática docente, num cenário de possível consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associar o PIBIC à BNCC é um equívoco. Em nota, a ANPED explica que

Repudiamos qualquer associação desses programas [Programa de Residência Pedagógica e PIBID] à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. (ANPED. 2018)

Mudanças curriculares na Educação Básica (BNCC) e mudanças no PIBID

Através de problematizações acerca do cenário político no qual a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é proposta, voltado para uma interferência fortemente privada na educação pública. Entendo que se coloca em disputa o trabalho pedagógico docente, no qual, vinculando PIBID à BNCC, busca-se aprofundar o controle sobre o mesmo, fazendo com que a autonomia e a liberdade do professor sejam fortemente reprimidas.

Segundo o MEC,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017)

Contudo, como postular quais são as aprendizagens essenciais necessárias aos estudantes de diferentes regiões e culturas? Como exposto por Ribeiro e Craveiro (2016), “Entendendo o currículo como uma prática de significação, como cultura, reafirmamos que uma base nacional subestima a interação social e a diferença, inclusive ignorando a multiplicidade de demandas.” Logo, a consequência de afirmar que existem “aprendizagens essenciais” no texto da Base Nacional Comum Curricular acaba por se constituir como prática excludente da história e da cultura regional da sociedade, uma vez que estas serão substituídas pelo chamado conteúdo “essencial e necessário” definido por um currículo comum nacional.



Dessa forma, se fazem presente os questionamentos de Macedo (2015): A Base é comum e essencial para quem? Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?

Esse questionamento traz à tona a menção a uma infeliz história de educação para “elite”, para a chamada “burguesia”, feita pela “classe dominante” que acaba por prejudicar e excluir as classes mais pobres. Assim, não se pode supor que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento continuarão nas mãos daqueles que já os detém.

Ainda na definição do MEC para a BNCC assim ela se refere aos princípios que norteariam a formação dos alunos:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

Segundo Luís Carlos de Freitas, em seu blog “Avaliação Educacional”, a elaboração da BNCC contou com uma participação insuficiente – e superficial - para o debate da proposta com a sociedade, pois,

A base [BNCC] proposta foi feita em gabinete com 116 pessoas distribuídas em grupos de técnicos. Agora vem para debate [com a sociedade] que deve durar míseros dois meses. Sabe-se que os articuladores dos debates são membros ligados aos próprios agentes gestores dos sistemas de ensino. Em mais de um estado, não haverá debate propriamente dito, mas sim homologação. (FREITAS, 2015)

Essa reflexão de Freitas leva a outro questionamento: como se define o caráter democrático da Base Nacional Comum Curricular, se a mesma foi construída sem a participação efetiva de diretores, coordenadores, professores, alunos e da comunidade escolar? Não distante disso, também se verifica no texto de Freitas, que houve um distanciamento do planejamento da BNCC com a academia e com os estudiosos do currículo que poderiam vir a somar com a criação de uma Base democrática.

A BNCC apresenta duas divisões do currículo bem marcadas: uma – parte obrigatória – que seria o correspondente a 60% do currículo escolar, e uma outra – parte diversificada – na qual seria possível priorizar as diversidades regionais, mas que teria espaço em apenas 40% da BNCC. Considerando a difícil realidade dos sistemas educacionais brasileiros, não é difícil esperar que a primeira parte fique engessada e definida sem levar em conta a diversidade regional e cultural do Brasil.



Dessa forma, há de se pensar na padronização da educação em longa escala, na qual diversos percursos da formação educacional estão sendo submetidos a um documento que sequer passou por uma construção democrática, submetendo os professores à limitação da criatividade e liberdade.

Como exposto por Ball (2005), essa padronização é definida como performatividade, onde

a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. (BALL, 2005, p.549)

Não parece haver dúvidas de que se precisa pensar a formação de um professor que compreenda os fundamentos das ciências e tenha uma visão ampla dos saberes, pois o profissional deve realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e paralelamente contemplar ideias reflexivas sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área. Desta forma, isto vai de encontro ao proposto da BNCC, que remete a uma ideia de “castração da prática docente”, pois, por mais que seja um documento voltado para o currículo escolar, é importante pensar sobre sua interferência na legislação de reforma curricular nos cursos de graduação, resultando nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente aprovada em julho de 2015 (BRASIL, 2015), o que não condiz com o exposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Em relação à reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, e, mais especificamente, dos cursos de formação de professores, como vimos, a opção, a partir da aprovação da LDBEN de 1996, foi claramente pela diversificação dos currículos. Fortes instrumentos de padronização, comuns durante o regime militar, como por exemplo o currículo mínimo, foram substituídos por diretrizes após o processo de redemocratização do país. As atuais tendências de se assegurar a coerência entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC podem representar a volta da opção pela adoção de mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente (SANTOS & DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294)

Nesse sentido, como discutido por Selles e Andrade (prelo) vê-se uma clara contradição entre a comunidade científica, a favor da profissão docente que incentive a crítica, a reflexão e as inquietações acerca do contexto socioeconômico atual e entre os interesses empresariais que “evidenciam um cenário de produção de políticas educacionais que inquietam educadores e pesquisadores”. Essas políticas que resultaram na atual BNCC, devem ser problematizadas no que se referem aos estágios das licenciaturas, uma vez



que esse cenário de padronização e do falso discurso de “fortalecimento da formação docente” abriu portas para a implementação de documentos como a “Base Nacional Docente”², resultado da Política Nacional de formação de professores que tem como proposta o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como forma de “modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) [trazendo] novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica”.³ Partindo da ideia que a questão do estágio supervisionado não é novidade na formação docente, há de se duvidar das intenções imbricadas na criação da Residência Pedagógica, logo, na estrutura do presente edital do PIBID. Em nota, o ANDES-SN, expôs a problemática da Residência Pedagógica no âmbito da formação docente:

A ênfase do PRP está na prática. O ANDES-SN reconhece a importância da relação prática na formação docente, mas alerta para o fato que a primazia dos “saberes práticos” e dos saberes tácitos, significa um imediatismo que pode representar um atraso ou retrocesso no tocante à capacidade de formar pessoas críticas, podendo trazer um desvio na formação do(a)s futuro(a)s professore(a)s, caso haja um descaso com o saber acadêmico e teórico-científico. A implicação imediata disto é a formação aligeirada e uma prática alienada, construída sem a mediação da teoria, apenas entendida como treinamento. (ANDES, 2018)

As políticas para a formação docente que têm como objetivo “nortear a formação de professores no país”, podem ser lidas como meio de *engessar* a prática pedagógica dentro dos moldes prescritos no documento, sem considerar uma luta histórica pela profissionalização e pela autonomia do professor, como por Marchelli (2017):

O significado das transformações aventadas pela Base [BNCC] sobre as políticas de formação inicial de professores ainda é um fato pouco estudado, pois as constatações empíricas sobre as questões reais que ocorrerão no planejamento pedagógico dos cursos de licenciatura somente poderão se configurar ao longo do tempo.

Assim, considero que se faz necessário um estudo aprofundado acerca das imbricações da Base Nacional Comum Curricular à formação docente, levando em consideração que é preciso problematizar as perspectivas de mudanças.

² Ponto sobre a Política Nacional de Formação de Professores proposta pelo MEC que será melhor discutido e destrinchado ao longo da dissertação deste trabalho de pesquisa.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em 25/08/2018.



Formação docente na universidade e na escola

Comumente as nomenclaturas dadas aos agentes envolvidos com a coordenação e a supervisão do PIBID podem vir a se confundir, contudo, entendo o supervisor, quanto a sua função relacionada ao PIBID, como facilitador da integração dos trabalhos na relação escola-universidade. Bisconsini (2016) relaciona a ação dos supervisores (que, nesse trecho, a autora chama de “orientador de estágio”) e dos coordenadores, para expor o processo de relacionamento entre escola-universidade.

Os coordenadores devem estar em constante contato com os orientadores de estágio, com as escolas concedentes e com os próprios estagiários, assim, possuem uma visão geral administrativa e pedagógica das ações. Os relatos dos coordenadores de estágio podem levantar questões, que se problematizadas por pesquisas, podem fornecer indicativos de caminhos para valorizar o estágio curricular supervisionado no contexto da formação inicial de professores. (BISCONSINI et al. 2016. p.3)

Logo, o papel do supervisor escolar quanto mediador dos estágios não está ligado apenas à titulação do aluno de graduação, mas também, com a formação de profissionais melhor preparados para atuarem, futuramente nas escolas. Dessa forma no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no artigo 5º do edital de 2007, é dito que o aluno de iniciação à docência deverá “assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública” (MEC, 2007).

Desse modo, espera-se que a formação docente em Ciências e Biologia, possa apresentar profissionais preparados para exercer suas futuras profissões. Entretanto, acontece que a grade curricular de Ciências Biológicas muitas vezes carece que disciplinas pedagógicas de vivência escolar como é exposto por (GATTI e NUNES. 2009. p.128) através de uma “análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas”, onde os “Conhecimentos específicos para a docência”, possuem apenas 10,4% da grade dos cursos de Ciências Biológicas.

Assim sendo, o PIBID apresenta um papel de extrema importância na formação do docente, pois ele representa um adicional expressivo de prática necessária para que o aluno de licenciatura em Ciências Biológicas reflita teoricamente e experimente dimensões do trabalho do professor em sala de aula e em ambientes como laboratórios de ciências, estas reflexões conversam com Ferreira e Selles (2004), quando afirmam que a “falta de articulação [teoria e prática] apresenta elementos históricos desde o surgimento dos cursos de Ciências Biológicas na modalidade conjunta da licenciatura com o bacharelado”. Que acabar por remeter a demandas históricas que reconhecem

que a formação do docente em Ciências Biológicas já envolve de sobremaneira uma parte prática com bases fortes, uma vez que esta disciplina é norteadada através de experimentações e atividades de laboratório, por exemplo.

Portanto, essas observações levam a pensar, segundo Pereira (1999), que a formação de um professor (no caso deste projeto, professor de Biologia) que compreenda os fundamentos das ciências e tenha uma visão ampla dos saberes, pressupõe que o profissional realize estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e paralelamente contemple ideias reflexivas sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área.

Desta forma, espera-se que o supervisor escolar atue de modo a facilitar o recebimento dos alunos das universidades a fim de contribuir para uma formação docente mais sólida. É necessário agir de forma a diminuir a lacuna existente quanto à comunicação dos cursos de licenciatura e as escolas, embora isto nem sempre se dê, como exposto por Bisconsini (2016) “o momento que deveria ser de estimulação e desafio, com suporte, obviamente, acaba sendo relegado ao acaso e à sorte do discente em encontrar uma situação favorável em meio a tanto descompasso e falta de planejamento”.

Entende-se que a facilitação dos alunos aos estágios supervisionados compreende a orientação para a busca das documentações adequadas, trabalho em conjunto com o professor o qual o aluno de graduação irá acompanhar as aulas, participação na orientação e avaliação da regência a qual o aluno virá a apresentar e a questão de aproximação do ambiente escolar a fim de se criar uma familiarização. Assim, diante de tantas demandas e responsabilidades, no âmbito de estruturas burocráticas e de controle que espelham aspectos da profissão e formação docente, julgo pertinente conhecer as práticas formativas de supervisores do PIBID, tendo como hipótese de que conhecer como refletem sobre seu papel permitirá compreender como se tornam mediadores de relações tecidas entre a universidade e a escola.

Metodologia

O desenho metodológico da pesquisa de Mestrado em andamento será desenvolvido lançando mão de fontes documentais e de depoimentos de professores de Biologia, supervisores do PIBID. Busca-se compreender por meio do diálogo, as fontes documentais com os depoimentos dos supervisores PIBID, fazendo que haja uma articulação entre eles e não apenas uma complementação. Como exposto por Selles

002



(2015, p.14), “Deste modo, a lente teórica da história do currículo e da história da educação ajusta-se para produzir narrativas sobre a disciplina, a partir das vozes dos docentes que nela vêm atuando.”

Deste modo, a pesquisa será realizada em duas etapas. Num primeiro momento deste trabalho será realizada uma análise comparativa dos editais do Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID) de 2007 e 2018, para caracterizá-los quanto às orientações principais, as referências aos programas a que se vinculam na CAPES e, principalmente, como estes se inserem nos cursos de Licenciatura, no caso deste estudo, o de Ciências Biológicas. Pretende-se discutir esses editais do PIBID com os documentos de educação básica e superior desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB, 1996), passando pelos documentos que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as imbricações que dela são resultado, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que vem como proposta da “Base Nacional Docente”, analisando as não contribuições destes para a manutenção do PIBID. Para este exame será feita uma revisão de literatura, buscado nela um o embasamento necessário para discutir a formação docente e sua relação com os estágios do PIBID e como este diálogo se sustenta para o desenvolvimento do professor com sólida formação.

Posteriormente, este trabalho irá entrevistar os professores supervisores do PIBID (aqueles os quais os alunos terão contato e orientação dentro da escola), para que, por meio das narrativas de suas práticas, compreender como o trabalho por eles desenvolvidos se articula com o projeto do PIBID/Ciências Biológicas de três Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro. Espera-se que seja possível entender como essa formação docente ocorre também pela perspectiva do supervisor e como este pode interferir para que os caminhos percorridos pelo aluno de Iniciação à Docência sejam os mais proveitosos possíveis. Como se tratam de experiências de um período passado, essas entrevistas se darão de modo a mobilizar a memória docente, pois, segundo Selles (2015, p.16), “em termos teóricos e metodológicos, mobilizar a memória docente é um empreendimento que demanda acionar dispositivos teóricos relacionados à história de vida e às narrativas docentes”.



A expectativa descrita neste projeto é que a análise documental, conjugada com o exame das narrativas docentes, produzam um conjunto de referências para que os objetivos sejam alcançados.

Referências Bibliográficas

ANDES. 2018. **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre o Programa da Residência Pedagógica.** Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9420>>. Acesso em 25/08/2018.

ANPED. 2018. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>. Acesso em 26/08/2018.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BISCONSINI. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. v. 28. **Motriviv**. UFSC. Florianópolis - SC. 2016.

BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/ 96

BRASIL, 2007. PORTARIA NORMATIVA Nº 38, Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em 26/08/2018.

BRASIL. 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: CNE.

BRASIL. 2015. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE.

BRASIL. 2017. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>, Acesso em 10/07/2018.

CAPES, 2007. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em 26/08/2018.



CAPES, 2018. EDITAL Nº 7/2018. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em 26/08/18.

FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. I e II, p. 63-78. 2004.

FREITAS, L.C. 2015. Não há Base para discutir a Base. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>>. Acesso em 19/07//2018.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 155p. 2009.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação & Sociedade*, 36(133), 891-908. 2015.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino aprendizagem, *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7. 2017.

RIBEIRO, W.; CRAVEIRO, C.B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 51-69. 2016.

SANTOS, L. L. de C. P; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil, *Cad. Cedes*, v. 36, n. 100, p. 281-300. 2016.

SELLES, S.E.; ANDRADE, E.P. Políticas de Currículo e Formação Docente Em *Tempos Sombrios*. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de ciências: entrelaçando experiências e saberes** . São Paulo: Ed. Hipóteses. No prelo.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E DISCURSOS DOCENTES: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

Natalia Barboza Netto¹
Carolina Barreiros de Lima²

Resumo: Este trabalho traz para o debate a questão da gestão democrática, tecendo relações a partir da análise dos discursos de professores de uma instituição militar de ensino, de educação básica, localizada no município do Rio de Janeiro. A gestão democrática no ensino público remonta aos marcos legais da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do Plano Nacional de Educação (2014). Abordaremos o tema tendo como foco as particularidades da instituição pesquisada, cujas reflexões são provenientes de uma pesquisa ancorada na metodologia do estudo de caso, contendo como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas. Utilizaremos, como referencial teórico para as análises, a Teoria da Argumentação elaborada por Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e, ainda, subsídios de Lima (2008) acerca dos modelos de organização das instituições oferecidos pela Teoria Organizacional. As articulações entre os discursos e as manifestações do/no cotidiano escolar permitiram-nos identificar limites e perspectivas para a efetivação de uma gestão democrática, como preconizam as legislações, estando pautada nos modelos burocrático racional e cultural de organização.

Palavras-chave: Gestão democrática. Instituição militar de ensino. Discursos docentes.

INTRODUÇÃO

Passado o período em que a ditadura militar interpenetrou a identidade e a construção histórica do povo brasileiro, no qual o princípio da participação coletiva na tomada de decisões institucionais foi negligenciado, ideias de cunho democrático ganharam significativa repercussão com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Foi a partir dela que o debate sobre gestão democrática passou a ganhar força e amplitude na academia e nas escolas brasileiras, sobretudo pelo fato do texto constitucional, em seu artigo 206, prever que o ensino seria ministrado com base em alguns princípios, dentre eles o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, esse princípio foi reiterado pelo artigo 3, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os artigos 14 e 15 da LDB, por sua vez, apresentaram determinações sobre essa gestão:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15.

¹ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, natnetto1@gmail.com

² Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, carol.barreiros.lima@gmail.com



Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Em relação às questões envolvidas no campo educacional, Martins (2010) exprime que o foco da discussão era como transformar a escola pública em um espaço mais participativo, isto é, como amplificar o olhar para o espaço abrangente que a escola ocupa e, ao mesmo tempo, direcionar a atenção para o interior da instituição e suas relações. Para tanto, concordamos com Hora (2007) quando ela afirma que

[...] o fazer democrático no interior da escola realiza-se pela transformação das práticas sociais que ali se constroem, tendo como foco a necessidade de ampliar os esforços de participação e de debates, preservando as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, criando condições concretas para a participação autônoma dos vários segmentos, viabilizando, nesse processo, horizontalidade das relações de força entre eles. (HORA, 2007, p.31)

Após 18 anos, pela Lei nº 13.005/2014, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em consonância com as legislações anteriormente apresentadas, tratou de colocar como uma de suas metas orientações para as instituições em busca de uma gestão verdadeiramente democrática. Apesar do Plano ter a duração de dez anos, em se tratando da efetivação da meta dezenove³, a que trata especificamente do debate aqui em questão, o prazo para a sua efetivação era de dois anos, estando a gestão democrática da educação “associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas” (BRASIL, 2014).

Achamos oportuno clarificar que concebemos a gestão do sistema educacional como atrelada ao ordenamento normativo e jurídico, estando vinculada às instituições sociais por meio de diretrizes comuns, resguardando as especificidades que são inerentes a esse processo, tal como o exposto pelo Ministério da Educação (2004):

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola. (MEC, 2004)

³ Na redação desta meta ficam estabelecidas estratégias que visam assegurar [...] condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Maiores informações em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

Corroborando com Amaral (2015), vale ressaltar que na construção desse processo representativo, na perspectiva denominada como democracia liberal, embora ampliando quantitativamente os canais de representação, esta não produziu na mesma medida, alterações consistentes na ordem qualitativa. Com isto, a autora (ibid., p.17) menciona que ainda são evidenciados

[...] traços que repercutem os modos pelos quais o país ingressa na ordem capitalista internacional e que, em termos políticos, manifesta-se também no modo como se deu a incorporação do paradigma liberal de organização do Estado. (Amaral, 2015, p.17)

Dialogando com os escritos de Passador e Salvetti (2013) e Fernández (2015), compreendemos que a efetivação dessa gestão democrática ainda caminha a passos curtos, sendo um desafio a sua implementação no cotidiano escolar, sobretudo porque as legislações não descrevem e definem com precisão os mecanismos a serem utilizados pelas escolas.

Deste modo, findo o prazo estabelecido pelo PNE, inquietou-nos conhecer como esse processo tem se manifestado no chão de uma instituição pública carioca. Assim, na perspectiva de compreendermos a escola enquanto objeto de estudo complexo e polifacetado (LIMA, 2008), impulsionou-nos conhecer essa realidade no contexto de uma escola bastante peculiar e repleta de especificidades visto ser administrada e mantida por uma das Forças Armadas brasileiras.

O cerne deste artigo, portanto, é tecer relações sobre gestão democrática a partir da análise dos discursos de quatro professores de uma instituição militar de ensino, utilizando, para tal, a Teoria da Argumentação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). É importante deixar claro que a tipificação dos argumentos é lida com a polissemia e a interpretação, aspectos inerentes ao considerarmos tais discursos.

Ao desenvolver a Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) abordam sobre possibilidades de trocas discursivas entre diferentes interlocutores, propiciadas pelos argumentos, considerando que através de acordos prévios negociados entre os indivíduos ocorre a construção de argumentos provisórios na busca de possíveis soluções, contribuindo para o surgimento de novos acordos sobre os conhecimentos.

Perelman (2004) afirma que os diferentes discursos se dão em um campo dialógico e controverso. Sendo assim, pensando especificamente na questão da gestão, esta sendo calcada no princípio da pluralidade, favoreceria a interlocução das múltiplas

vozes existentes no interior da escola, valorizando manifestações democráticas que fomentem a participação inclusiva, na busca de soluções razoáveis, dialéticas e temporárias.

Concordando com Oliveira e Waldhelm (2016) a respeito da articulação entre liderança escolar, qualidade organizacional e clima escolar, pretendemos analisar em que medida isto se articula no lócus em questão. Além disso, objetivamos a partir desses mesmos discursos e dos escritos de Lima (2008), identificar o/os modelo(s) de organização da Teoria Organizacional presente(s) na instituição.

CONTEXTO PESQUISADO

A instituição pesquisada⁴ foi fundada em 1960 no município do Rio de Janeiro. Seu objetivo inicial era prover educação de qualidade para os dependentes dos militares da Força na qual está subordinada. Hoje, segundo os relatos, esse panorama é bem diferente, pois a maioria dos alunos é oriunda do meio civil. Essa entrada se deu através de uma determinação do Ministério Público que, em 2003, entendendo que a escola é pública, deveria atender a todos, independente de sua dotação orçamentária não ser proveniente do Ministério da Educação (MEC). Inclusive, um parecer do antigo Ministério da Educação e Cultura, datado de 1981, coloca a instituição como sendo regulada por lei específica, o que a situa fora do alcance do MEC e, conseqüentemente, das Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação. A Força Armada mantém integralmente a escola e conta com a contribuição voluntária de pais e responsáveis.

O quadro de professores é composto por dois tipos de servidores públicos federais: civis e militares e, na época da pesquisa, segundo semestre de 2017, a escola atendia a pouco mais de mil alunos nos turnos matutino e vespertino em todas as etapas da educação básica. São oferecidos ainda curso técnico de enfermagem e cursos preparatórios para instituições militares e para o Exame Nacional do Ensino Médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da referida escola está acima das médias observadas e projetadas para as escolas públicas do Rio de Janeiro, o que, a nosso ver, juntamente com a tradição e aprovações dos alunos no mais variados

⁴ Considerando os princípios que regulam as questões da ética em pesquisa e a necessidade de garantir o sigilo da instituição, optamos em não identificá-la na descrição deste trabalho.



concursos e vestibulares, faz com que a procura por matrículas na instituição seja alta, incluindo moradores de outros municípios.

A instituição possui uma área construída de mais de dez mil metros quadrados onde podemos encontrar uma ampla infraestrutura: 53 salas de aula, biblioteca, auditório, sala de vídeo, sala de música, sala de leitura, laboratórios de física, química, biologia, informática, enfermagem, salas de artes plásticas, enfermaria, refeitório (os alunos recebem lanche diariamente), sala de fonoaudiologia, vestiários, cantina, papelaria, campo de futebol, pista de atletismo, ginásio poliesportivo, quadra de esportes, pátio com horta, etc.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo possui um cunho qualitativo, pois trabalhamos com dados subjetivos que respondem a questões particulares, tendo a preocupação, como aponta Minayo (1995):

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21)

Dentre a gama de possibilidades existentes na pesquisa qualitativa, no entanto, optamos pelo estudo de caso que, segundo Yin (2001), é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). Como já mencionamos, buscamos compreender as especificidades de uma instituição que é única no estado do Rio de Janeiro e tivemos como foco de atenção a busca pela “compreensão de um particular caso, em sua idiossincrasia, em sua complexidade” (STAKE, 1994, p. 256).

A pesquisa envolveu a obtenção de dados por meio de entrevistas realizadas em outubro de 2017 durante duas visitas à escola, junto a quatro professores, sendo dois deles civis e dois militares, os quais lecionam as seguintes disciplinas: Filosofia, Matemática, Geografia e Enfermagem. Para fins deste artigo, este grupo será nomeado por P1, P2, P3 e P4, respectivamente, ressaltando que para a coleta deste instrumento nos foi concedida autorização prévia junto à direção da instituição.

As entrevistas foram semiestruturadas, gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente transcritas, a fim de que tivéssemos um registro fiel dos argumentos. De acordo com Manzini (1991) esse tipo de entrevista busca focar em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com questões que seriam as principais, complementadas por outras pertinentes ao cenário do momento da coleta de dados, podendo manifestar informações de forma mais livre.

No processo de análise buscamos ainda relacionar os argumentos dos docentes com Lima (2008), quanto à teoria organizacional e os modelos de organização (burocrático racional, político, de ambiguidade e cultural) que, segundo o autor, possibilitam o desvendamento e a compreensão de alguns aspectos, permitindo o acesso a uma leitura explicativa do funcionamento das escolas. Em resumo, sobre tais modelos:

No que diz respeito ao modelo burocrático racional, este tem sido um modelo muito aplicado à escola enquanto organização, no qual a cultura registra uma perspectiva de integração bastante profunda e coesa, dado que a racionalidade que caracteriza o modelo impede outras perspectivas. O modelo político de interpretação das organizações pareceu-nos relevante na economia deste trabalho atendendo à diversidade de interesses e objetivos e à 'racionalidade política' evidenciada pelos atores, isto é, uma racionalidade dirigida segundo a sua própria visão de organização. No que toca o modelo da ambiguidade, este parece-nos abarcar algumas metáforas e imagens onde se procuram analisar práticas que, efetivamente, ocorrem nas organizações escolares. Por fim, o modelo cultural que confere um sentido eminentemente simbólico às organizações e que vai servir de suporte capital ao nosso trabalho. (LIMA, 2008, p. 31)

DISCUSSÃO

Os discursos docentes analisados empregaram argumentos quase-lógicos (QL), baseados na estrutura do real (BER), nas ligações que fundamentam a estrutura do real (FER) e que promovem a separação de elementos inicialmente unidos (PERELMAN, 2005).⁵ Esclarecemos que os argumentos quase-lógicos são caracterizados pelo seu

⁵ Na nova retórica, a atenção recai no fato da análise da argumentação ser construída sobre o que é aceito como ponto de partida dos raciocínios, assim como a forma pela qual eles se desenvolvem, tendo em vista os processos de ligação e de dissociação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Numa taxonomia bastante extensa, os autores supracitados elencaram os argumentos de ligação nestas três categorias mencionadas. É possível dizer que eles, ao construírem a tipologia argumentativa, detiveram-se apenas às técnicas de ligação, atendo-se pouquíssimo às técnicas dissociativas, cabendo a estas apenas o reconhecimento dessa ruptura de noções e, não, a uma classificação mais detalhada.



caráter não-formal e a persuasão ocorre devido a semelhança às inferências da lógica formal. No caso dos argumentos baseados na estrutura do real, é possível perceber uma similaridade com elementos da realidade, demonstrando vínculos causais e de coexistência. As ligações que fundamentam a estrutura do real estabelecem precedentes, modelos ou regras gerais, partindo de um caso conhecido.

Quanto às instâncias de representatividade, P1 utilizou argumentos quase-lógicos da divisão do todo em partes (QL), “onde o todo engloba a parte, sendo por conseguinte, mais importante que ela” (PERELMAN, 2005, p.262). Estes acabaram por vincular representatividade a iniciativas individuais, em detrimento do coletivo, como pode ser observado em:

Existe uma entidade representativa, mas coletivamente eu não vejo pais vindo coletivamente exigir, propor. Vêm mais no campo individual, no campo pessoal.

Ainda nesta questão, P1 estabeleceu uma ruptura de ligação para justificar a separação entre “coletivo” e “democracia”, que geralmente se acham vinculados, já que “são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes” (PERELMAN, 2005, p.467):

Coletiva ou democrática? Coletiva tem. Tem um coletivo que decide. Agora, se ela é democrática? Não é. Ela é democrática e representativa? Não! Tem um coletivo que decide, mas ele não é representativo do ponto de vista da democracia que nós conhecemos, liberal. Dentro do conceito de democracia representativa, eles não são nem democráticos, nem representativos.

Com relação à participação dos pais através de um canal de representatividade, P3 mencionou considerações que equivalem a argumentos baseados na estrutura do real (BER), tecendo ligações de sucessão, especificamente “as que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar” (PERELMAN, 2005, p.300), como a seguir:

Já tentou-se várias vezes montar associação de pais aqui. Só que em 2015 teve um problema no colégio que ele ficou em risco de fechar. Por quê? Aqui nós temos uma contribuição mensal que é voluntária, por ser voluntária muita gente não contribui. [...] Muita gente não contribui e por conta disso o colégio correu o risco de fechar. Aí, nós falamos assim, nós pais, temos que fazer alguma coisa. Se a gente considera o colégio tão bom, se a gente quer que os nossos filhos fiquem aqui, então vamos fazer alguma coisa.

Neste mesmo argumento citado anteriormente por P3 também foi possível ver ligações que fundamentam a estrutura do real (FER), na qual a metáfora concebida como “uma mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução



(PERELMAN, 2005, p.453) apareceu, quando este deu continuidade às explicações sobre a associação:

Aí juntamos um grupo de pais interessados e começamos o trabalho de formiguinha, de arregaçar as mangas mesmo. Então, essa associação de pais, ela incentiva, ela sensibiliza os pais para essa necessidade, ela mostra aos pais tudo o que o colégio tem, todas as vantagens que tem de estar estudando aqui, o quanto ele gastaria se fosse colocar num outro colégio, particular.

Ao tratar da inserção da Associação de Pais neste contexto, também houve uma ruptura de ligação, afirmando que se

[...] a Associação de Pais tem legitimidade é outra história, se ela representa de fato o coletivo dessas crianças...Se ela representa de fato as demandas ou se ela representa propostas para os pais, eu não sei.

A mesma tipificação de argumentos quase-lógicos da divisão do todo em partes (QL) usada na discussão sobre instâncias de participação, novamente apareceu quando P1 tratou do conselho gestor, sendo evidenciada ao reconhecer que

[...] existe um conselho gestor, mas que não é formado por segmentos da comunidade. Ele é formado pelos diretores(...). Ele não representa os segmentos da escola, representa basicamente a direção e a entidade que está responsável por esta escola.

Quanto às formas através das quais a comunidade manifesta suas demandas ou críticas à escola, P1 trouxe um argumento contendo uma ruptura de ligação afirmando que

[...] o primeiro canal que existe para atender formalmente aos pais é o SOP, serviço de orientação psicopedagógica. Agora, como se dá esse procedimento, depende muitas vezes do profissional que está lá, como vai dar prosseguimento a isso. (...) Só que essa manifestação se dá de forma individual. De forma coletiva, talvez seja melhor perguntar a associação de pais. Mas, a minha interpretação é que há sim. Mas, como é essa representatividade de legitimidade é outra história, se ela representa o coletivo de pais dessas crianças.

Discutindo sobre como se deu a formulação do regimento escolar, P1 ponderou utilizando uma ruptura de ligação que

[...] o regimento nunca foi feito pela comunidade escolar, exceto quando conseguimos que politicamente houvesse eleição para diretor. Houve uma mudança regimental que foi um acordo político entre a associação de docentes e a direção. Mas, não mudamos todo o regimento, apenas o artigo que dizia como era a eleição.

Tratando da participação dos docentes nas esferas decisórias, P2 teceu argumentos, contendo o que Perelman (2005) denomina como figura quase-lógica,



“tautologia”, afirmando que “Militar é militar e civil é civil. Os militares têm muito mais reuniões com o Diretor Geral do que nós. A nossa reunião é com o assessor pedagógico”.

No tocante à comunicação e ao acesso às informações, dois professores empregaram a ruptura de ligação, ponderando que:

P1: Os professores não têm acesso à intranet na sala dos professores. Nenhuma lei prevê tudo e obviamente quando a lei não prevê tudo, os órgãos têm autonomia para definir suas regras específicas [...]. Obviamente que elas existem, mas elas não estão disponibilizadas para que eu, na condição de professor possa acessá-las e te responder.

P3: Eu não sei se o aviso é falho ou se não há aviso. [...] E não sei se ela é truncada ou eu mesmo não me interesse e não sei. Eu não sei se a comunicação é falha ou eu não me interesse e não fico sabendo.

Entretanto, ainda neste debate sobre a questão da socialização de informações, P3 usou um argumento quase-lógico(QL) da divisão do todo em partes, admitindo que

Aqui dentro você tem vários colégios dentro de um só, vários colégios dentro de um só, então os setores não se comunicam. Às vezes no primeiro segmento está acontecendo um projeto super legal que nós aqui não sabemos e que poderíamos contribuir para que ficasse mais legal ainda.

Ainda nesta questão da comunicação, o mesmo docente utiliza um argumento baseado na estrutura do real (BER), trazendo uma ligação de sucessão pelo vínculo causal ao afirmar o que considera corroborar nesta falta de comunicação, colocando que

Olha, é um colégio grande, é a primeira coisa. O espaço físico tem que ser levado em consideração. É uma coisa considerável. Eu acho que a segunda coisa é uma coisa pessoal. A falta de comunicação tem a ver com a coisa de se eu propagar muito, os flashes vão sair de cima de mim, ego.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, PPP, tanto P1 quanto P4 usaram rupturas de ligação (temporal), tratando das transições pelas quais a associação passou e suas repercussões na construção deste Projeto:

P1: Tem uma briga eterna da associação sindical, antiga associação de professores. Essa associação de docentes que depois virou de técnicos também, associação sindical tem uma história de brigar para conseguir o PPP. Tanto que criamos um GT com reuniões regulares nessa sala, toda segunda-feira, das 6 às 9 da noite. Era aberto, quem quisesse poderia participar, inclusive os pais com representantes da antiga associação de pais.

Houve um projeto de construção de PPP. E o que a gente fez? Nós construímos o PPP? Não! Nós tivemos uma proposta de construção do PPP.

P4: Qual escola que tem? Qual o plano político pedagógico? Está em construção. Tem um que foi feito há uns atrás que eu acho que está em vigência, mas eu nem tive contato com ele e eu sei que estão tendo outras reuniões para fazer efetivamente esse PPP. A reunião é aberta, eu nunca fui. Envolvendo todos os



segmentos, quem quiser. Se você me perguntar em que pé está, eu não sei porque eu nunca fui.

Já P3, teceu referências a este documento utilizando argumentos quase-lógicos da inclusão das partes no todo (QL), ao considerar como isso se articula no grupo dos docentes:

Aí, ele desengavetou, digamos assim o PPP, começaram as reuniões para se discutir o PPP, só que essas discussões são muito difíceis. Por que? Tem esse grupo de professores que tem essa ideia muito engessada sobre o PPP, então o PPP não consegue caminhar. Por que? Nas reuniões de PPP também, o pessoal não entende que isso daqui é uma reunião para o PPP, não é uma reunião sindical.

Pra mim, pelo que eu procurei e pesquisei, o PPP vai desde a cantina, até o soldado que fica lá na porta O projeto político-pedagógico á a alma do colégio.

Averiguando sobre as manifestações das demandas ou críticas à escola pela comunidade, P4 afirmou através de argumentos quase-lógicos da divisão do todo em partes (QL) que

Eu desconheço. Eu só vejo reclamação no dia mesmo da reunião, mas eu sei que a direção recebe muito, a direção Pedagógica, a Pedagógica e a Direção Geral. Se nós estivermos chamando de comunidade local os pais dos alunos que frequentam aqui, essa participação se dá na reunião de pais e responsáveis na escola. Eu sei que existem outras demandas que vão direto para a direção, para a direção pedagógica e que não tramitam pela gente aqui.

Ao tratar da motivação que leva muitos pais a procurarem por esta instituição de ensino, P3 empregou argumentos que condizem a uma ruptura de ligação entre passado e presente, ao comparar as relações entre família-escola no decorrer no tempo:

Hoje em dia falta muito da disciplina para o jovem, para o adolescente. Os pais veem nessa escola uma forma de ver a disciplina de volta. A obrigação é da família, a escola complementa. Então, não jogue para a escola, uma responsabilidade que é sua. A gente tem que ter isso bem em mente, senão a família começa a jogar para a escola mesmo. Não ficam muito tempo em casa com seus filhos, o pouco tempo que ficam não é um tempo de qualidade, isso também é importante ressaltar, não é tempo em termos de números e, sim, de qualidade e eles não querem se dar esse trabalho. Hoje em dia, o que está acontecendo é que a família está jogando tudo para a escola.

Esta mesma tipificação de argumentos se deu, quando este mesmo docente mencionou sobre o provimento no cargo da direção, colocando que

Quando eu entrei aqui, o diretor era indicado. Então, ele foi ficando no cargo, era cargo quase que vitalício até ele se aposentar, até ele morrer, ou não querer mais, ou não sei se tinha a lei dos 70 anos. Aí, vinha outro indicado, sempre via o Ministério competente. Até que na década de 90 começou a ter eleição. Eleição coloca entre aspas porque na verdade era indicação que nós fazíamos, os professores civis. A Associação de docentes que brigou por isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolhemos iniciar as considerações finais deste artigo ressaltando que não objetivávamos tecer críticas às instituições militares de ensino ou exaltar qualquer tipo de sistema educacional. Para tanto, a análise dos discursos docentes por meio da Teoria da Argumentação se mostrou adequada e valiosa, permitindo reflexões minuciosas e a identificação dos pressupostos que ancoram os modelos organizacionais da instituição, como havíamos objetivado.

Localizamos dois e o primeiro deles, o burocrático racional, ratificou as seguintes características observadas: o modelo é estimado por uns e preterido por outros; há uma nítida divisão de tarefas, hierarquia de poderes, regras e regulamentos precisos; aos professores estaria reservado uma função passiva de “executantes de papéis” na base de um “determinismo normativo”; há resistência à mudança e fica clara a exibição de sinais de autoridade.

O segundo modelo observado foi o cultural, cujas características marcantes foram: história, identidade, linguagem própria, símbolos e modelos de comportamento; uma trajetória que individualiza e ao mesmo tempo particulariza a escola; a instituição é dotada de um simbolismo que se difere de qualquer outra; é recorrente apontar a cultura como chave para a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Estes apontamentos reiteraram as discussões de Amaral (2015) acerca da formação dos gestores escolares na perspectiva da gestão democrática, quando ela afirma que

A gestão democrática, como princípio da educação nacional e presença obrigatória nas instituições escolares, constitui-se na forma como a comunidade educacional se organiza, coletivamente, para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social. (AMARAL, 2015, p.27)

Portanto, ainda que esta instituição não tenha uma gestão democrática efetivada, como preconizado em lei, a pesquisa desenvolvida nos permitiu compreender que ela não sintetiza um modelo opressor, como costumeiramente ouvimos falar sobre as organizações militares. Embora, também tenha sido possível verificar que existem limites muito claros para a construção desse modelo de gestão já que, apesar do anseio de uma

parcela de professores pela efetivação deste processo, este ainda não se concretiza em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**(org.), Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25.

FERNÁNDEZ, S. Projeto Político Pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, D. P. do. **Gestão Escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A “escola” como categoria na pesquisa em educação**. Educação Unisinos, vol. 12, núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 82-88.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. & WALDHELM, A. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos**: qual a relação? Ensaio, vol. 24, p. 824-844, out./dez. 2016.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. **Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos**: convergências teóricas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n.123, p. 477-492, abr./jun. 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STAKE, R.E. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APRENDER-MATEMÁTICA-COM-VIDEOAULAS: ESTUDO DE CASO DE UM FENÔMENO DO YOUTUBE

Andréa Thees¹

Resumo: O trabalho apresentado resume as ideias de uma tese em andamento, que investiga por que videoaulas de matemática são consideradas um fenômeno educativo no YouTube. Para isso, foram selecionadas videoaulas produzidas por um professor de matemática para serem assistidas e analisadas dentro de metodologia e critérios determinados. O referencial teórico selecionado busca a convergência de três eixos temáticos e embasa as reflexões acerca da influência da (i) sociedade em rede e da cultura da convergência (CASTELLS, 2000; JENKINS, 2009), das (ii) possibilidades educacionais do YouTube (ALLOCCA, 2018; LANGE, 2014) e da (iii) Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia (MAYER, 2010) em relação a aprender matemática com videoaulas. A metodologia da pesquisa segue uma abordagem qualitativa e, por convergir para um fenômeno atual e único, distingue-se como um estudo de caso. Os dados estão sendo coletados exclusivamente em mídias digitais e ambientes virtuais, estabelecendo um viés netnográfico. Alguns resultados preliminares apontaram para a defasagem de uma década entre o início das pesquisas sobre videoaulas em Educação Matemática e a criação do YouTube, dentro de um cenário ainda pouco explorado, conforme os resultados da revisão de literatura realizada. Sendo assim, pretende-se realizar um estudo do fenômeno aprender-matemática-com-videoaula, contribuir com futuras investigações acerca do YouTube para fins educacionais e fomentar o debate sobre a temática, em especial, na Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Youtubologia. Videoaula.

Introdução: do que trata essa pesquisa?

Na virada do século XX para o século XXI, a maioria das redes de comunicação existentes ainda não estava conectada, mas sustentavam suas identidades e mantinham regras próprias de comportamento. A internet expandiu a interação social daquelas pessoas que têm acesso a um mundo tecnologicamente desenvolvido, através do surgimento de comunidades virtuais. Atualmente, a rede cobre praticamente todas as áreas de convivência humana, da política à religião, sendo a coluna vertebral da sociedade em rede (CASTELLS, 2005).

Enquanto o rádio levou cerca de três décadas para se popularizar entre os muitos milhões de ouvintes e a televisão alcançou esse nível de difusão entre os telespectadores na metade do tempo, após a criação da teia mundial, a internet o fez em

¹ Mestre em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEduUnirio e docente do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Unirio, andreathees@gmail.com



apenas três anos. Segundo Castells (2000, p. 439), o índice de penetração da internet é o mais veloz da história dos meios de comunicação. Mas, ao contrário do rádio e da televisão, os consumidores da internet também são os seus produtores, pois fornecem conteúdo e dão forma à rede. Neste cenário, de acordo com os registros fornecidos pela história da internet, os responsáveis pela produção de tecnologia e pela criação de conteúdo foram, em grande parte, os seus primeiros milhares de usuários.

Para Castells (2005), conhecimento e informação sempre foram centrais nas sociedades historicamente conhecidas e não seria diferente agora, na sociedade emergente. Este é o motivo do autor não concordar em usar as terminologias sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, pois “o que é novo é o fato de serem de base microeletrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes” (ibidem, p. 17).

No início do milênio as redes sociais virtuais – RSV tornaram a comunicação bastante dinâmica e, logo em seguida, passaram a servir também para o lazer e entretenimento. Atualmente, nós as utilizamos para praticamente tudo. Em especial, destaca-se a plataforma de compartilhamento de vídeos denominada YouTube, que se constituiu em uma das redes sociais virtuais mais acessadas, caracterizada pela enorme variedade de utilizações. Estes usos vão desde a gravação de vídeos caseiros, momentos em família, opiniões pessoais, registros cotidianos até programas jornalísticos, documentários, clipes musicais, shows, filmes, novelas, partidas esportivas, cursos, debates, palestras, aulas, tutoriais, entre outros. Ou seja, praticamente todo material audiovisual existente, produzido de forma amadora ou profissional, pode ser encontrado no YouTube.

Youtubologia: apenas um neologismo ou conjunto de estudos sobre o YouTube?

Jenkins (2009) criou o neologismo youtubologia e utilizou-o, simplesmente, para intitular uma relação de vídeos (ibidem, p. 370). Refletindo sobre a composição da expressão youtubologia (youtube + logia) e sua acepção nova, considere a possibilidade de apropriar-me dela, não tendo encontrado referências anteriores. Sendo assim, permito-me certa liberdade, pois estarei atendendo youtubologia como o conjunto de estudos relacionados ao YouTube.



Dentre todas as opções de páginas na internet, o Google e o YouTube são as duas mais acessadas no Brasil e no mundo, segundo os dados do controlador de tráfego Alexa².

Quadro 1: Os 5 sites mais acessados no Brasil e no Mundo

	Site	Daily Time on Site	Daily Pageviews per Visitor	% of Traffic From Search	Total Sites Linking In
1	Google.com.br	07:23	9.52	0.60%	37,755
	Site de busca que foca seus resultados no Brasil e a nível internacional tanto em português como em inglês.				
2	Youtube.com	08:24	4.72	16.00%	2,780,639
	User-submitted videos with rating, comments, and contests.				
3	Google.com	07:22	7.88	4.30%	3,654,806
	Enables users to search the world's information, including webpages, images, and videos.				
4	Facebook.com	11:11	4.32	8.30%	7,258,941
	A social utility that connects people, to keep up with friends, upload photos, share links and videos.				
5	Globo.com	09:27	3.64	24.80%	81,224
	Portal de conteúdo da Rede Globo de televisão. Notícias, programação e detalhes dos bastidores da emissora.				

	Site	Daily Time on Site	Daily Pageviews per Visitor	% of Traffic From Search	Total Sites Linking In
1	Google.com	07:22	7.88	4.30%	3,654,806
	Enables users to search the world's information, including webpages, images, and videos. Offers unique features and search technology.				
2	Youtube.com	08:24	4.72	16.00%	2,780,639
	User-submitted videos with rating, comments, and contests.				
3	Facebook.com	11:11	4.32	8.30%	7,258,941
	A social utility that connects people, to keep up with friends, upload photos, share links and videos.				
4	Baidu.com	07:06	5.59	8.90%	178,799
	The leading Chinese language search engine, provides "simple and reliable" search experience, strong in Chinese language and multi-media content including MP3 music and movies, the first to offer WAP and PDA-based mobile search in China.				
5	Wikipedia.org	04:13	3.27	66.60%	1,972,298
	A free encyclopedia built collaboratively using wiki software. (Creative Commons Attribution-ShareAlike License).				

Fonte: Elaborado pela autora

Talvez seja esse o motivo da Google Brasil ter investido R\$ 700 milhões no país nos últimos 15 meses, fato este, anunciado durante o evento Google For Brasil, ocorrido em junho de 2018 (GHEDIN, 2018). Parte desse investimento financiou a criação de um canal educativo, com conteúdos dos Ensinos Fundamental e Médio. Batizada de YouTube EDU e com acesso gratuito, a função educacional da plataforma promete videoaulas para complementar os estudos. Segundo Lisa Gevelber, vice-presidente de marketing da Google LLC, a curadoria do conteúdo é de responsabilidade da Fundação Lemann, também considerada a maior parceira da Google Brasil em sua missão de expandir o alcance da educação no Brasil (IBIDEM).

Esse compromisso com a educação brasileira e com o crescimento do país parece esconder a existência de intenções mercadológicas, quando analisamos o comentário

² O Sistema Alexa monitora e calcula o tráfego na internet com base na combinação das médias diárias de visitantes e visualizações de páginas do mês anterior. A classificação dos sites é baseada nesses parâmetros. Disponível em: <<https://www.alexa.com/topsites/countries/BR>>. Acesso em 02 mai 2018.



de Fabio Coelho, presidente da Google Brasil, sobre as últimas tendências tecnológicas, como o *machine learning*. Para o executivo, o Brasil tem 139 milhões de pessoas *online*, estando entre as cinco maiores populações digitais do mundo e em segundo lugar em horas assistidas no YouTube.

De acordo com os dados publicados no Relatório YouTube Insights 2017³, uma publicação que reúne dados de algumas das principais categorias da plataforma de vídeos, o portal da Google é um sucesso absoluto no mundo todo e está cada vez mais presente na vida dos brasileiros. Entre quem usa a internet por aqui, o YouTube é quase uma unanimidade, sendo acessado por 95% da população online brasileira, o que significa 98 milhões de pessoas conectadas pelo menos uma vez por mês.

Este relatório levantou um dado que nos interessa em particular. Cada vez mais o YouTube está deixando de ser, pura e simplesmente, um depósito de vídeos para se tornar uma ampla fonte de informação. Isso porque 59% dos usuários de internet pesquisados preferem se atualizar pelo YouTube a ver notícias nos meios tradicionais, rádio ou televisão, enquanto 31% consideraram a plataforma um local de aprendizado. Desses, 96% têm idades entre 18 e 35 anos. Considerando que, nesta faixa etária, o acesso ao *video on demand* significa economia de tempo, podemos inferir que o interesse dos jovens em buscar vídeos educativos no YouTube tende a crescer. Além disso, 79% dos entrevistados concordaram que aprendem melhor e mais rápido assistindo aos vídeos disponíveis na plataforma, do que lendo textos escritos. Facilidade e mobilidade foram duas características que também ficaram evidentes nos dados dessa mesma pesquisa. A maioria de 87% concordou que o YouTube permite o consumo de qualquer tipo de conteúdo em vídeo, quando e onde quiser, sendo que 96% dos participantes da pesquisa responderam que acessam a internet diariamente por meio do smartphone (82%) e do computador (66%).

Estes números podem nos dar pistas de como foram planejadas as políticas altruístas de inclusão digital do Google, pela via da educação, enquanto o verdadeiro alvo da empresa seria a existência de um nicho de mercado ainda inexplorado. Nele estariam os brasileiros sem condições financeiras de possuir um smartphone e sem possibilidades de conexão e, por isso, excluídos digitalmente. Todavia, os futuros

³ Dados disponíveis na internet em www.thinkwithgoogle.com.

usuários e prováveis consumidores precisam ter acesso às redes sociais virtuais. Afinal, Google e YouTube são os dois buscadores mais acessados mundialmente e pretendem manter esta posição a todo custo.

Todo esse protagonismo fez o YouTube ganhar evidência enquanto rede social virtual. Aos poucos, o simples depósito de vídeos sem sentido se tornou uma ampla fonte de informação e conhecimento. Talvez, de ensino e aprendizagem. A facilidade com que se cria uma conta no YouTube fez surgir diversos canais de videoaulas.

Aqui no Brasil, os canais de videoaulas começaram a surgir por volta de 2010 e se popularizaram a partir de 2015. Deste então, videoaulas sobre vários assuntos são produzidas, postadas e vistas diariamente por milhões de pessoas na internet, indicando que essa tendência veio para ficar. Particularmente, meu interesse principal nesse tema está em entender por que, segundo a maioria dos comentários postados por usuários, aprender-matemática-com-videoaulas no YouTube parece ser mais fácil, mais rápido e mais eficaz.

Para quem interessa as possibilidades educacionais do YouTube?

Aprendi no YouTube (ALLOCCA, 2018), é uma frase ouvida e repetida com bastante frequência e nota-se, sem nenhum alarde, o crescimento dessa tendência. Em geral, para uma pergunta simples, parecemos estar acostumados com a possibilidade de obter várias respostas, inclusive em vídeo.

A questão que se coloca, então, para pensar as particularidades do processo de aprender e ensinar matemática, não é apenas pensar no que se faz ou deixa de fazer nos espaços escolares. Tampouco é descrever as ações e práticas dos sujeitos envolvidos nesses processos, suas técnicas, procedimentos ou metodologias, tentando entender suas rotinas e cotidianos nas salas de aula. É olhar para esses indivíduos, para sua condição humana e, sobretudo, entender como o mundo os está influenciando em todos os sentidos. É perceber a existência de novas relações de aprender e ensinar, de outras formas de comunicação inusitadas, de coletivos nunca pensados antes, de conexões que se estabelecem independente da distância e do momento (LANGE, 2014). É também considerar que as tecnologias digitais deveriam estar cada dia mais e mais presentes nos processos de ensinar e de aprender matemática.



Entretanto, atuando como professora e pesquisadora, mas também no papel de mãe e cidadã comum, vejo a instituição escola como Sibilina (2012): um local destinado à produção de conhecimento, mas que aos poucos foi se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades dos sujeitos de hoje. Os componentes e modos de funcionamento da escola parecem como uma “máquina antiquada” (p. 13), que não entra sintonia, nem atende às expectativas das crianças e jovens do século XXI.

A maioria dos indivíduos em idade escolar, atualmente, pertence a uma geração que nunca viveu sem celulares, tablets ou computadores pessoais, conseqüentemente, sem acesso à internet. A chamada Geração Millenium possui hábitos peculiares e esse coletivo de nativos digitais vem fazendo com que as instituições escolares repensem suas estratégias de ensino e seus modos de atuar. Estamos presenciando, a cada dia, mais e mais sujeitos ansiosos para integrar as tecnologias às práticas pedagógicas, buscando inovar o processo de ensino e aprendizagem, sem que essas tentativas de inovação se transformem em apenas mais um modismo.

Ou seja, a aquisição de desenvolvimento tecnológico, o acesso à internet e a chegada à sociedade em rede não são garantia de transformação de uma realidade social para melhor. Castells afirma que

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos conhecer a dinâmica, os estrangulamentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, 2005, p. 19)

Por outro lado, a proliferação de aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, tem ditado os modos de ser tipicamente contemporâneos dos chamados nativos digitais. Para essa geração, o matemático Salman Khan⁴ mereceu, por exemplo, ser reconhecido como o “melhor professor do mundo” por ter transformado a aprendizagem em algo mais atraente, satisfatório, interessante e produtivo, conseguindo revolucionar a velha e

⁴ WEINBERG, Monica. Entrevista “O melhor professor do mundo”. *Revista Veja*. Edição Especial. n.2254, São Paulo, 01 fev 2012.

tediosa rotina escolar com seu canal no YouTube. Criado em 2006 com o objetivo de hospedar videoaulas de matemática, a plataforma Khan Academy acabou inspirando o surgimento de outros canais de videoaulas pelo mundo. Sal Khan nunca defendeu a substituição das aulas presenciais com mediação de professores por aulas gravadas ou online. Para ele, videoaulas estariam apenas reforçando o excelente trabalho realizado em sala de aula.

Infelizmente, suas ideias acabaram sendo deturpadas e continuam, muitas vezes, sendo usadas para justificar a aprovação de políticas públicas que flexibilizam as regras de fiscalização da educação online e a distância. Geralmente, são medidas bastante elogiadas por fundações e empresários com interesse no setor educacional privado como, por exemplo, a Fundação Lemann, doadora vitalícia da Khan Academy, após a doação de, no mínimo, US\$10.000.000⁵.

Por que videoaulas de matemática são consideradas um fenômeno do YouTube?

A partir de critérios definidos para uma escolha assertiva, selecionei um canal no YouTube de um professor de matemática a fim de assistir suas videoaulas. Tendo se transformado em um fenômeno das videoaulas de matemática (THEES, MACHADO e FANTINATO, 2017), o canal conta com aproximadamente um milhão e quatrocentos mil inscritos e com um acervo de quase dois mil videoaulas, atualmente.

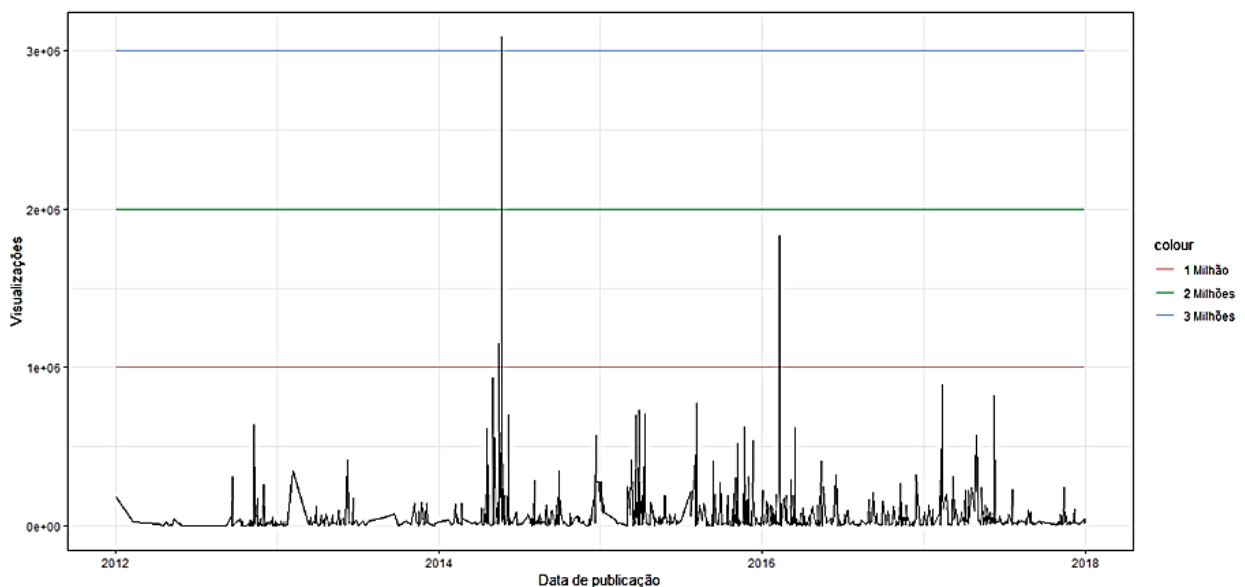
Inicialmente, foram coletados dados de 150 videoaulas que representam, aproximadamente, 10% do conteúdo do canal. Somadas, essas videoaulas totalizaram quase 9 horas de gravação. Após constatar que a coleta do restante dos dados de aproximadamente 1.350 videoaulas, estaria comprometida devido à escassez de tempo, foi necessário realizar alguns ajustes e adequações na metodologia da pesquisa.

Através da parceria firmada com o Grupo de Apoio Estatístico, vinculado ao Departamento de Métodos Quantitativos, do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, o professor Steven Dutt Ross prestou consultoria à pesquisa. Para substituir a coleta manual de dados das videoaulas

⁵ A partir de 10 milhões de dólares, o valor doado não é informado ao público. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/about/our-supporters>>. Acesso em: 30 out 2018.

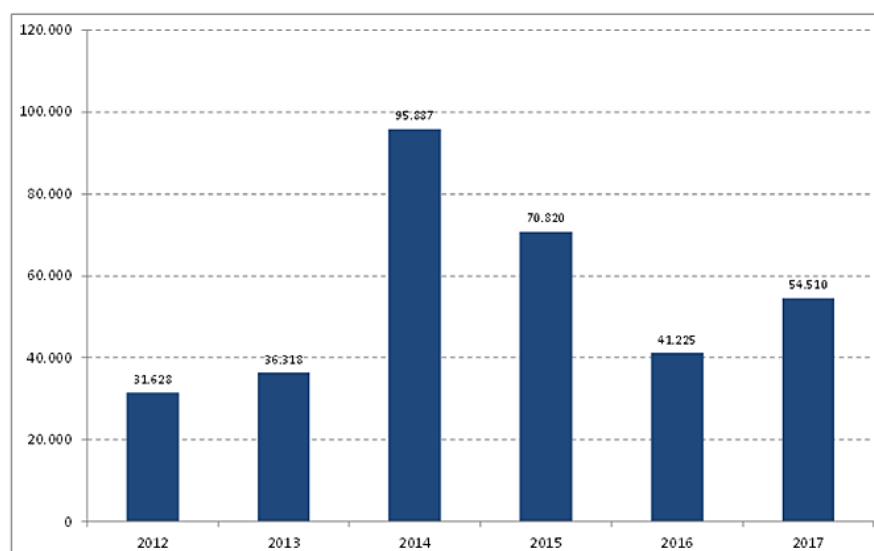
foi desenvolvido um aplicativo que permite extrair automaticamente determinados dados de uma videoaula, sem necessitar obrigatoriamente acessá-la. Após esta etapa, os dados foram inseridos em uma planilha, para serem organizados e classificados conforme as demandas analíticas surgirem. Como resultados, os gráficos a seguir representam o conjunto de todas as videoaulas com suas respectivas visualizações e a média anual de visualizações por videoaula.

Gráfico 1: Frequência de Visualizações Total



Fonte: GAE Consultoria – Unirio, com dados de 16/10/2018

Gráfico 2: Média Anual de Visualizações por Videoaula



Fonte: GAE Consultoria – Unirio, com dados de 16/10/2018

Destaco o fato de que as três videoaulas com mais de um milhão de visualizações, são de conteúdos da matemática elementar. A videoaula “Polêmica: 80% das pessoas erram o valor de $2+5 \times 3+4$ ”, postada em 23/05/2014, obteve 3.088.285 visualizações; a videoaula “Truque: raiz quadrada em 3 segundos”, postada em 10/02/2016, obteve 1.832.297 visualizações; e a videoaula “Como decorar a tabuada? Propriedade distributiva”, postada em 17/05/2014, obteve 1.150.351 visualizações.

Constatar que as três videoaulas mais visualizadas por internautas, em um universo de aproximadamente 1.500 videoaulas de matemática, pode estar evidenciando sintomas de que a escola em tempos de dispersão (SIBILIA, 2012) não consegue estar em sintonia com a sociedade em rede (CASTELLS, 2005). Surgem, então, algumas perguntas como: O que faz com que conteúdos de matemática elementar sejam os mais procurados? Quando têm oportunidade de acesso, o que faz com que os internautas busquem majoritariamente aulas expositivas, no estilo tradicional? São perguntas ainda sem respostas. Ou seja, na pesquisa qualitativa, pode-se até traçar um plano de investigação, mas deve-se ter flexibilidade para incorporar novos questionamentos à pergunta inicial, a qual deu origem ao trabalho.

Próximas etapas da pesquisa

Para responder à questão da pesquisa, aos questionamentos anteriores e aos que certamente irão surgir, os critérios para análise das videoaulas postadas no canal selecionado para a coleta de dados, serão baseados nos doze princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia (MAYER, 2010). Eles estão organizados em três grupos distintos, sendo: Grupo A – Princípios para reduzir o processamento de conteúdo supérfluo: coerência (1), sinalização (2), redundância (3), proximidade espacial (4) e proximidade temporal (5); Grupo B – Princípios para garantir o entendimento fundamental: segmentação (6), conhecimento prévio (7) e formato (8); Grupo C – Princípios para promover o entendimento gerado: multimídia (9), personalização (10), voz (11) e imagem (12).

Considero que algumas ideias advindas da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia (MAYER, 2010) facilitarão o entendimento de como videoaulas podem estar

contribuindo para proliferação da aprendizagem *fastfood* e individualizada, multiplicando a crença de que aprender sozinho, longe da sala de aula, parecer ser mais eficaz e mais rápido do que aprender coletivamente nos espaços escolares.

Considerações preliminares

Não fez parte deste recorte, mas caberia ainda informar que foi realizada uma extensa e aprofundada revisão de literatura. Finda a tarefa, constatei a escassez de pesquisas sobre a temática, a defasagem de tempo entre o lançamento do YouTube, em 2005, e o início das pesquisas envolvendo algum conteúdo do YouTube, em 2015. Ainda foi possível ter acesso a uma grande quantidade de publicações científicas internacionais, cujos pressupostos consideravam o uso educacional do YouTube. Este fato pode estar apontando para a relevância, ainda não instituída no Brasil, de se desenvolver mais pesquisas sobre aprender-matemática-com-videoaulas e as possibilidades educacionais do YouTube em relação à Educação Matemática.

As leituras realizadas também indicaram, entre outros temas, que empresas privadas e fundações, como a Google Brasil e o Grupo Lemann investem, cada dia mais, em ações mercadológicas e parcerias que priorizam ações descabidas e aligeiradas, imputando ao uso de tecnologias digitais a solução para problemas estruturais da Educação brasileira. Enquanto educadores, nosso foco necessita estar na investigação de produtos rotulados como educativos, em como são produzidos e por quem os disponibiliza. Nosso investimento carece ser em pesquisas que analisem e reflitam sobre as novas práticas desenvolvidas nesses espaços de/com videoaulas, sobre as relações de ensino e aprendizagem, ainda pouco investigadas, que emergem nas redes sociais virtuais como o YouTube.

Por fim, ainda está muito cedo para esboçar alguma conclusão acerca da investigação em curso, contudo espera-se que essa pesquisa impulse e contribua com novas investigações, frente ao avanço do fenômeno aprender-matemática-com-videoaula.

Referências Bibliográficas

ALLOCCA, K. *Videocracy*. Londres: Bloomsbury, 2018.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede* – Volume I. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000. 574 p.

_____. *A Sociedade em Rede: do conhecimento à política*. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (Orgs.). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Conferência promovida pelo Presidente da República. Centro Cultural de Belém. p. 17-30. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 2005. Disponível em: <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecamanuelcastells>>. Acesso em: 21 jun 2018.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2015. 432 p.

GHEDIN, R. “Nossa crença no Brasil é de longo prazo”. *Gazeta do Povo*, São Paulo, 08 jun 2018. Nova Economia, p. 1. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/economia/nova-economia/nossa-crenca-no-brasil-e-de-longo-prazo-diz-presidente-do-google-brasil-1a552xuduwwz2s4g96p8bpr1zt>>. Acesso em: 04 jul 2018.

LANGE, Patricia G. *Kids on YouTube: Technical identities and digital literacies*. São Francisco, Califórnia: Left Coast, 2014. 271 p.

MAYER, Richard E. *Multimedia learning*. 2 ed. Nova Iorque: Cambridge, 2010. 304 p.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

THEES, A.; MACHADO, M. A. D; FANTINATO, M. C. Saberes e práticas de um professor de matemática youtuber. In: Jornada de Pós-Graduação da UNIRIO, 3, *Anais...* Disponível em: <http://ocs.unirio.br/index.php/jpg/jpgunirio/paper/view_File/62/33>. Acesso em: 30 set 2018.



PEDAGOGIA DA “TINTA VERMELHA”: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE SLAVOJ ŽIŽEK PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Bruno Holmes Chads¹

Resumo: Como pôr em prática um ensino de filosofia que vá ao encontro do aluno, que o capture em seu vivo interesse, naquilo em que se vê implicado, pelo tema de debate trazido à sala pelo professor? O presente trabalho tem por objetivo falar acerca de uma proposta de ensino dessa disciplina que leve em consideração a questão colocada acima. Não se trata propriamente da proposta de um método, mas de um procedimento que pretende ampliar as possibilidades didáticas da disciplina tomando por base os trabalhos do filósofo e psicanalista Slavoj Žižek. Por que Žižek? Porque entendemos que o modo como ele *faz* filosofia, as relações que estabelece com a psicanálise, pode lançar nova luz sobre a prática do ensino. De que maneira o modo como procedem as suas análises poderia contribuir para pensarmos um ensino de filosofia tendo em vista certos desafios próprios a ela? Em diálogo com a proposta de ensino de Silvio Gallo, duas tarefas se impõem: primeiro, compreender de onde Žižek parte para produzir seu pensamento; segundo, trazer para o debate sobre o ensino de filosofia os elementos fundamentais que orientam as análises do pensador esloveno. Na esteira do filósofo alemão Immanuel Kant, o trabalho de Žižek consiste numa investigação que desloca a pergunta “*como é o mundo?*” para “*por que o mundo se mostra da forma como o percebo?*”. Estamos às voltas com um questionamento acerca daquilo que estrutura os nossos saberes, nossa percepção de mundo, uma investigação preliminar de nossas pré-compreensões que regulam o entendimento que temos de “mundo”, “saberes” subjacentes, *inconscientes*, que condicionam nosso agir, sentir, pensar. A ideia, portanto, é conceber a aula de filosofia pautada não pela mera transmissão de conteúdos da tradição, mas, a partir de temas trazidos para a sala, pela promoção do exercício de uma investigação das estruturas preexistentes no modo como se dá nos alunos o entendimento que eles têm de mundo.

Palavras-chave: Slavoj Žižek. Silvio Gallo. Immanuel Kant.

Não é pequeno o número de livros com “metodologias” de ensino de filosofia², motivo pelo qual não temos aqui a pretensão de nos somarmos a essa lista. Gostaríamos, antes, de estabelecer um diálogo com a proposta de Silvio Gallo em *Metodologia do ensino de filosofia*³ a partir de considerações feitas pelo filósofo e psicanalista Slavoj Žižek acerca do que seja fazer filosofia. Acreditamos que desse diálogo poderá resultar uma interessante contribuição para pensarmos uma prática de ensino de filosofia com os conceitos com que este autor trabalha, sobretudo seu procedimento de análise. Cabe lembrar que os livros de Žižek são ricos em referências a filmes europeus e hollywoodianos, a literatura erudita e popular, e até a piadas, recurso que não tem outro propósito que o de facilitar a intuição de conceitos complexos sem

¹ Doutorando pelo PPGE-UFF. E-mail: bhchads@hotmail.com.

² Uma rápida pesquisa no google ou em sites de livrarias já nos traz alguns nomes.

³ GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.



com isso enfraquecê-los em nenhum de seus aspectos.

Para pensar a prática de ensino da disciplina de filosofia é preciso começar com algumas considerações sobre o que seja *filosofia*. Este questionamento prévio não visaria apresentar o “conteúdo” a ser ensinado, mas que a questão acerca de sua transmissibilidade é antes de tudo um *problema filosófico*⁴. Portanto, dupla tarefa: primeiro, compreender como Slavoj Žižek estrutura seu pensamento; segundo, como trazer para o debate em torno do ensino de filosofia os elementos determinantes do modo como procedem as análises do pensador esloveno. Em outros termos: de que maneira poderia o ensino de filosofia ser orientado a partir desse filósofo?

Partindo da noção de *problema* nos colocamos no centro do debate que envolve o ensino da disciplina. Com as formulações de Deleuze e Guattari sobre o que seja fazer filosofia⁵, Gallo no livro citado propõe pensar um processo educativo de filosofia que “não seja um mero ‘contar histórias’ e seu estudo um mero ‘escutar histórias’”. (GALLO, 2012, p. 71) Trata-se mesmo de um desafio não reduzir o ensino de filosofia à transmissão de *conteúdos* de história da filosofia e seu aprendizado à sua simples *assimilação*. É em relação a essa concepção prévia do que seja o ensino da disciplina, sustentada por uma “imagem do pensamento”, que o autor quer tomar distância a fim de pensar uma outra didática possível. Como promover em sala de aula uma prática que vá além do “pensar o já pensado”, da memorização do que é ensinado pelo “explicador”⁶?

⁴ À pergunta “*que é ensinar filosofia?*”, Alejandro Cerletti responde: “De saída, (...) a questão foi deslocada, por um lado, para o ato de “transmitir” (seria preciso explicar que significaria isso no caso da filosofia) e, por outro, para o conteúdo, a filosofia. E, como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para “que é filosofia?” não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influiría, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia.” (CERLETTI, 2008, p. 11)

⁵ O livro de Deleuze e Guattari de onde parte o autor para pensar uma nova didática é *O que é a filosofia?*.

⁶ O termo “explicador” é utilizado por Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante*: “É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.” (RANCIÈRE, 2002, p. 19 e 20)



“A filosofia, esse conhecimento aberto por excelência,” (GALLO, 2012, p. 70) é a disciplina onde outra ideia do que seja *compreensão* pode ser considerada. Para tanto, cabe a ela conceber outro horizonte de entendimento no interior do qual se possa pensar um processo de *ensino* que se caracterize como uma prática *viva*, que durante o seu desenrolar o aluno seja convocado à *atividade* mesma de pensar (um *ensino ativo* e um *aprendizado ativo*). O autor quer, portanto, outra concepção de *ensino de filosofia*, aquele que “aposta mais no problema do que na solução.” (GALLO, 2012, p. 70) Ao contrário da lógica da *explicação* de trazer soluções, o ensino *vivo* e *ativo* de filosofia considera o *problema* como o verdadeiro *motor do pensamento*.

A noção de *problema*, aqui, é central. Mas como levar o aluno a experimentá-lo? É fazê-lo passar pelo “sentimento de ignorância” ou “sentimento filosófico”. A expressão é de Rancière, e quando Gallo faz uso dela é porque a considera fundamental não apenas para os estudantes mas também para os próprios professores. Sendo o “sentimento de ignorância” ou “sentimento filosófico” elemento necessário a *todos* os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, ele é a tomada de distância das verdades cristalizadas. Tal capacidade de *estranhamento*, cultivada por uma sensibilidade que jamais se entrega ao caminho preguiçoso do mero *reconhecimento* do que se mostra como “óbvio” ou “evidente”, é condição de entrada no *problema*.

Se para Silvio Gallo a prática da filosofia não consiste na solução de problemas, como dissemos, é porque ela é *criação de conceitos*. Portanto, compreender a filosofia como um processo de *criação* é condição básica para nos afastarmos de uma compreensão de ensino pautado pela *reconhecimento*, isto é, de um ensino como reprodução do *já conhecido*, do *já pensado*. Eis a tese de Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* de onde Gallo parte: conceber a filosofia como o pensamento da *diferença* e não como *representação*⁷.

⁷ Não cabe, aqui, explicitar o sentido das noções de *diferença* e *representação* tal como as encontramos nas obras dos autores a que fizemos referência.



Para sermos breves, a maneira como Gallo desenvolve o trabalho pode ser organizada em momentos. Acreditamos que da explicitação dessas etapas resultará clara compreensão da relação entre *problema* e *criação de conceito*⁸:

1. Primeiro, experimentar um *problema filosófico* por meio do contato com um tema que *afete* o estudante. O tema poderá ser o de um filme, um poema, um conto, uma música, uma pintura, desenho animado, história em quadrinhos, etc. A sua relevância estará precisamente no problema que o tema toca, pois é em torno dele que todo enredo/narrativa gira.
2. A segunda etapa consiste na explicitação desse *problema* que o tema nos pôs em contato. Aqui que se iniciaria a realização de um debate. A dificuldade em pensá-lo evidenciará a necessidade de se ampliar as formas de o alunos pensarem.
3. O recurso à *história da filosofia* é o passo seguinte. Que conceitos da tradição nos permitirão delimitar o problema trazido pelo tema de modo que o esboço de uma *Ideia* comece a ganhar contornos? É nesta etapa que o professor terá a oportunidade de fazer com o aluno um percurso pela *história da filosofia*, mas ele o fará – e isso é importante lembrar – a partir de um *problema*, justamente aquele suscitado pelo tema com que se iniciou todo o processo.
4. O último momento é o de *conceituação*, isto é, o de *criação de conceito*, que não significa necessariamente a criação de um absolutamente novo, mas no uso de um já existente mas deslocado do sistema originário de que fazia parte. É esse *uso* do conceito para pensar um problema específico em que consiste propriamente o *ato criativo*.

Pensar um problema trazido por um determinado tema à luz de um instrumental conceitual filosófico não significa solucioná-lo. Em filosofia não se soluciona problema, posto que o seu objetivo é fundamentalmente outro. Podemos afirmar que o objetivo da filosofia, tal como Silvio Gallo o coloca, antes de se constituir enquanto tentativa de formulação de uma resposta definitiva, é ultrapassar a camada da *narrativa literal*, seja de um filme, um poema, um conto, etc., para aquela do *pensamento* da obra. Podemos

⁸ É no capítulo 4 de seu trabalho citado onde se encontram esses momentos que estamos expondo.

afirmar que a pergunta acerca do que *pensa* tal filme, tal conto, aquele poema, aquela pintura é o que visa um processo *vivo* de ensino de filosofia.

Da importância que tem a noção de *problema* em Silvio Gallo, de que maneira Slavoj Žižek contribuiria para a prática de ensino de filosofia? Responder a essa questão exige que se esclareça previamente o lugar a partir de onde o esloveno *pensa*. Na introdução de *Interrogating the Real* seus editores escrevem que Slavoj Žižek é “estritamente fiel aos seus dois grandes amores, Lacan e Hegel, de quem ele nunca hesitou”. (ŽIŽEK, 2005, p. 2) Em *Arriscar o impossível*, Glyn Daly escreve que “o paradigma žižekiano (...) extrai sua vitalidade de duas grandes fontes: o *idealismo alemão* e a *psicanálise*”. (ŽIŽEK & DALY, 2006, p. 9) É dessa articulação que ele estabelece, portanto, que resulta a originalidade do seu pensamento e onde podemos situar o *lugar* a partir do qual realiza as suas análises do modo de funcionamento da *ideologia* no contexto do capitalismo pós-industrial, nos campos da política e da cultura. Mas de que maneira o esloveno faz essa relação entre um autor e outro, entre um importante movimento filosófico, como foi o *idealismo alemão*, e a *psicanálise*? A resposta a essa pergunta passa pelo entendimento de como Žižek *lê* os autores que *utiliza*. Eis o que consideramos ser chave para a compreensão de seu pensamento.

Sendo modesto o nosso interesse e sem querer estender demais, façamos uma rápida exposição da importância que tem Immanuel Kant para Žižek. Por que Kant? Porque ele foi o filósofo que lançou as bases da filosofia alemã da virada do século XVIII para o XIX, período em que se desenvolveu o *idealismo alemão*⁹. Para Žižek, esse é precisamente o momento em que a filosofia conquista propriamente o seu terreno, isto é, quando ela deixa de competir com a ciência no tocante ao conhecimento do mundo "exterior" diferenciando-se apenas pelo seu grau de generalidade: “tudo começa com Kant e com sua ideia de *constituição transcendental da realidade*.” (ŽIŽEK, 2013, p. 18) Ele diz também que “a filosofia como tal é kantiana (...), [que] é somente com Kant (com

⁹ “Esse é o momento do *idealismo alemão*, delimitado por duas datas: 1787, ano em que foi publicada a *Crítica da razão pura*, de Kant, e 1831, ano da morte de Hegel.” (ŽIŽEK, 2013, p. 17)



a sua concepção do transcendental) que a verdadeira filosofia começa.”¹⁰ (ŽIŽEK, 2008, p. 73)

Muitos poderiam ser os nossos interesses por aquilo que Žižek privilegia na filosofia de Kant, mas foquemos num só: a concepção *transcendental* da realidade. Se o pensamento de Kant foi uma *revolução – revolução copernicana* na filosofia, como o próprio Kant coloca – é porque ele constitui uma verdadeira virada no modo de fazer filosofia. Não entraremos nos pormenores na consideração dessa “virada *transcendental*” operada por Kant, mas ela nos diz muito sobre o procedimento levado a cabo por Žižek. A revolução que caracteriza o pensamento de Kant consiste no deslocamento da investigação filosófica: se antes a filosofia visava um conhecimento acerca do absoluto, “exterior” ao sujeito, das *coisas-em-si-mesmas*, ela se torna justamente a investigação das *condições de possibilidade* do conhecimento do mundo. Em outros termos, se antes a pergunta era: *como é o mundo em si mesmo, fora de mim?*, ela passou a ser: *quais são as condições de possibilidade desse mundo que percebo enquanto tal?*

É aqui que o nosso interesse se encontra: em pouquíssimas e simples palavras, estamos às voltas com um questionamento acerca daquilo que estrutura o nosso saber e nossa percepção de mundo, uma investigação preliminar de nossas pré-compreensões que estruturam o nosso entendimento de “mundo”. São “saberes” subjacentes, *inconscientes*, determinantes do modo como agimos, sentimos, pensamos, opinamos, julgamos, percebemos – capacidades humanas essas referidas a um *mundo* cuja existência não é *em si* mas *para* um sujeito. A pergunta “*como é o mundo?*” deve ser substituída pela: “*por que o mundo se mostra da forma como o percebo?*”. Colocada a pergunta em termos *transcendentais*, a resposta passa necessariamente por uma análise das estruturas *a priori* do sujeito cognoscente. Em outras palavras, o mundo que aparece *para nós* tem a sua constituição derivada não do mundo *nele mesmo* mas de

¹⁰ Nas obras de Slavoj Žižek há um número maior de referências a Hegel do que a Kant pelo motivo de que aquele tem mais relevância do que este na articulação que faz com Lacan. Mas a razão de falarmos aqui de Kant e não de Hegel se dá porque consideramos que a consideração que Žižek tem da *filosofia transcendental* é uma interessante maneira de introduzi-lo neste debate a respeito do ensino de filosofia.



estruturas que se encontram nos sujeitos. Eis o que visa a *filosofia transcendental*. Žižek nos fornece um exemplo a respeito do modo como Aristóteles compreende os seres humanos e vivos em geral¹¹: será que o pensador grego estuda o *ser*, logo toda a sua obra é uma *ontologia*, ou o que ele nos apresenta são os pressupostos envolvidos na compreensão que se tem do *ser*, logo o que ele faz é uma *análise transcendental*¹²? Sem obviamente querer entrar no debate de se a sua filosofia seria ou não uma *ontologia*, mas apenas para ilustrar essa outra forma de abordagem, Žižek diz que a descrição de Aristóteles de

um ser humano, como aquilo que se move para fora de si mesmo, é menos uma teoria do mundo que uma teoria do que significa dizermos “isto está vivo”; ou seja, ele confronta o entendimento prévio que temos quando, por exemplo, identificamos algo como um ser vivo. Nesse sentido, trata-se realmente de um método hermenêutico, não ontológico. (ŽIŽEK, 2006, p. 38)

Esse mesmo exemplo é repetido em *Menos que nada*:

Aristóteles se esforça para definir a vida (...) – um ser vivo é algo movido por si mesmo e que tem em si a causa do próprio movimento – ele não explora de fato a realidade dos seres vivos, antes descreve o conjunto de noções preexistentes que determinam o que sempre-já compreendemos por “ser vivo” quando designamos os objetos como “vivos”. (ŽIŽEK, 2013, p. 18)

As análises de Žižek caminham nesse sentido: como a *filosofia transcendental* de Kant, não partem da consideração de que a existência do *mundo* seja algo que se encontra *fora do sujeito*, como uma realidade existente *em si*, nem como uma realidade subjetiva, como concebe o *idealismo ontológico*, mas precisamente num terceiro domínio, o do *transcendental*. Então, através deste trabalho propomos pensar um ensino de filosofia que tem por objetivo discernir as condições de possibilidade de uma determinada realidade, dos modos de concebê-la e, no limite, do próprio *aparecer das coisas* e do *mundo* uma vez que qualquer envolvimento com entidades tem pressuposto todo um horizonte de pré-compreensões que fazem essa *mediação*.

¹¹ Sendo a filosofia de Kant um verdadeiro marco, tudo o que se pensou antes, segundo Žižek, poderá ser pensado *anacronicamente* à luz da *revolução transcendental*.

¹² Por vezes Žižek se utiliza do termo *hermenêutica* para se referir a essa *investigação preliminar transcendental*, pois nessa rede *a priori* de categorias sobre a qual tais análises incidem também estariam incluídos aqueles pressupostos subjacentes a toda forma de considerar a realidade.

Duas perguntas fundamentais. Primeiro, como o pensamento de Slavoj Žižek se relacionaria com a importância que tem a noção de *problema* em Silvio Gallo como expusemos? Segundo, como os resultados desse diálogo entre estes autores poderiam contribuir para pensarmos o ensino de filosofia e ampliar suas possibilidades didáticas? Diríamos que a nossa ideia é pensar o espaço da aula de filosofia como aquele em que se promoverá o exercício de uma investigação onde, num primeiro momento, o que viriam à tona seriam as estruturas preexistentes que condicionam o modo como se dá nos alunos o entendimento do mundo. Os alunos, ao entrarem em contato com um determinado tema, junto com o professor iniciariam a análise *crítica*¹³, por exemplo, por meio de um debate¹⁴. O tema, cuidadosamente escolhido, poderá ou não ser aquele que produza nos alunos algum estranhamento pelo seu grau de novidade. Mas as tentativas de os estudantes pensarem esse material e as dificuldades ou até impossibilidades com que se depararão para darem conta dele é o que irá revelar os *limites* conceituais desses alunos diante do tema trazido. Nunca será unânime o sentido que qualquer material terá para eles nem é a procura por um consenso o que deverá nortear as aulas. Mas das múltiplas e variadas *opiniões* é que poderá se desenvolver um *jogo dialético* ao modo socrático a partir do qual os limites dos pressupostos desses alunos poderão ser pontuados, limites em razão dos quais eles se veem impossibilitados de *darem conta* do tema de modo satisfatório. A tais *limites* chamamos de *problemas*.

Um tema configura um *problema* na medida em que põe à prova os limites de nossas *pré-compreensões*. Chega-se ao seu cerne através de um enquadramento do problema que esse tema figura. Trata-se mesmo de uma *busca*. Se Silvio Gallo parte daquilo que ele chama de “problema”, a aula de filosofia orientada pelo que estamos propondo quer chegar a ele. Para tanto, é preciso ultrapassar a camada superficial do tema, o que demandará dos estudantes/investigadores o trabalho de reconfigurarem

¹³ A acepção que estamos considerando acerca do termo *crítica* remonta à sua origem grega, *Krineim*, que significa separar, distinguir, estabelecer limites.

¹⁴ Além do *debate*, há também muitas outras maneiras igualmente possíveis de promover a reflexão sobre um tema, como a redação, a escrita criativa, o desenho, a produção de fotografias, de curtas, animações, etc. O próprio Žižek, além da quantidade enorme de livros escritos, escreveu e produziu dois filmes com esse fim, como *The pervert guide to cinema* (2006) e *The pervert guide to ideology* (2012).



suas compreensões desconstruindo pressupostos. Um aluno que se vê incapaz de comentar um assunto, que emite opiniões carregadas de *senso comum* ou repete *clichês*, estes são casos que tornam manifesta a realidade de seus limites. Mas tem ele clareza disso? O pensamento crítico que o aluno adquire lança alguma luz nos limites de suas pré-compreensões. Por isso, este importante passo a ser dado, o “passo para trás” de repensar o *problema*, redefini-lo, enfim, de efetivamente realizar a *busca* pela sua formulação apropriada, é aquele que permite com que se dissipe toda e qualquer mistificação em que o tema possa estar envolto. E pensar o material trazido para a sala é o caminho que a aula deverá percorrer na direção do fim almejado, que é o de ter clareza desses limites que resultam da *má formulação do problema*. Bem colocado o problema, ele já é a sua própria “solução”. Eis o que consideramos ser o gesto fundamental que abrirá espaço para o aumento de repertório dos estudantes e ampliação do quadro conceitual que lhes permita *enxergar*¹⁵ com maior largueza. Se as aulas de filosofia devem ser estimulantes, se elas devem instigar e intrigar os alunos, consideramos ser esta uma interessante proposta.

Acreditamos que o que propomos seja um desafio na medida em que amplia as possibilidades de transmissão da filosofia para aqueles que não são do ramo da filosofia, como estudantes de ensino médio e de anos anteriores. A estratégia de sensibilizar os alunos através de “elementos não filosóficos”, isto é, de materiais trazidos à sala provenientes do cinema, dos jornais, revistas, letra de música, música, literatura, poema, em suma, qualquer material que permita ao estudante *vivenciar* o problema, “senti-lo na pele”, constitui um importante aspecto comum a Žižek e a Gallo.¹⁶ Uma aula de filosofia bem sucedida pensamos ser aquela que facilita a entrada dos estudantes nos domínios da reflexão e da análise como formas de *busca* pelos *problemas* que atravessam os *temas apresentados*. Uma aula de filosofia é um laboratório no qual se pretende refinar o senso crítico do aluno de modo que este se desprenda de uma concepção fechada de

¹⁵ Cabe lembrar que o termo “teoria” nos remete à *visão*, pois ele provém de *theoreîn*, que em grego significa *olhar através de*.

¹⁶ “Trata-se de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. (...) Penso que essa etapa pode ser bem-sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos... Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema.” (GALLO, 2012, p. 96)

mundo e desenvolva uma *leitura* da realidade atenta às inconsistências que a atravessam.

Para terminar, e com o intuito de tornar clara a expressão “tinta vermelha” utilizada no título deste trabalho, vale citar a piada que Žižek conta ao fazer o seu discurso no protesto *Occupy Wall Street*, em 2011, para se referir ao impasse ideológico do século XXI:

Em uma velha piada da antiga República Democrática Alemã, um trabalhador alemão consegue um emprego na Sibéria; sabendo que todas as suas correspondências serão lidas pelos censores, ele diz para os amigos: “Vamos combinar um código: se vocês receberem uma carta minha escrita com tinta azul, ela é verdadeira; se a tinta for vermelha, é falsa”. Depois de um mês, os amigos receberam a primeira carta, escrita em azul: “Tudo é uma maravilha por aqui: os estoques estão cheios, a comida é abundante, os apartamentos são amplos e aquecidos, os cinemas exibem filmes ocidentais, há mulheres lindas prontas para um romance – a única coisa que não temos é *tinta vermelha*.” E essa situação, não é a mesma que vivemos até hoje? Temos toda a liberdade que desejamos – a única coisa que falta é a “tinta vermelha”: nós nos “sentimos livres” porque somos desprovidos da linguagem para articular nossa falta de liberdade. O que a falta de tinta vermelha significa é que, hoje, todos os principais termos que usamos para designar o conflito atual – “guerra ao terror”, “democracia e liberdade”, “direitos humanos” etc. etc. – são termos FALSOS que mistificam nossa percepção da situação em vez de permitir que pensemos nela. (Texto retirado do Blog da Boitempo, disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2011/10/11/a-tinta-vermelha-discurso-de-slavoj-zizek-aos-manifestantes-do-movimento-occupy-wall-street/>> Acesso em 15 de outubro de 2018.)

A pretensão do presente texto foi de apresentar o esboço de um trabalho pedagógico que consiste em fornecer “tinta vermelha” com o fim de bem “designar o conflito”, de circunscrever, localizar o *problema* para que se viabilize a abertura de um *espaço* de pensamento de onde se poderá pensar com *termos* que clareiam “a nossa percepção da situação” ao invés de mistificá-la.

Referencias bibliográficas:

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ŽIŽEK, Slavoj. *Interrogating the real*. London: Continuum, 2005.

ŽIŽEK, Slavoj. *Menos que nada. Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

ŽIŽEK, Slavoj. *Órgãos sem corpos. Deleuze e consequências*. Trad. Manuella Assad Gómez. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj & DALY, Glyn. *Arriscar o impossível. Conversas com Žižek*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONSULTOCRACIA EM REDE NO SÉCULO XXI

Camila Azevedo Souza¹

Resumo: Este trabalho apresenta as análises da minha pesquisa de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com estágio de Doutorado Intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Haja vista a consolidação de um projeto educativo articulado mundialmente e protagonizado pela classe empresarial sob a lógica da política de parcerias, o objetivo da pesquisa é analisar o processo de hegemonia que atravessa a atuação da McKinsey & Company na dinâmica contemporânea da mundialização da educação, considerando os vínculos com o organismo brasileiro Todos pela Educação (TPE) e a associação portuguesa Empresários pela Inclusão Social (Epis), com ênfase para as estratégias de mercantilização da educação básica. Alicerçado no método do materialismo histórico e, mais especificamente, nas contribuições de Antonio Gramsci, o processo de investigação desenvolve uma análise em fontes documentais, com um recorte empírico que abrange as formulações sobre sistemas escolares difundidas pela McKinsey & Company a partir dos anos 2000. Além disso, a pesquisa utiliza a análise de redes sociais (ARS), através do *software* UCINET 6.0, como um procedimento metodológico para visualizar graficamente as redes de relações mundiais e luso-brasileiras da McKinsey & Company para a educação básica. Os resultados preliminares revelam que a atuação da McKinsey & Company, em conjunto com poderosos intelectuais orgânicos da mundialização da educação, está articulada aos interesses hegemônicos de converter a educação básica em mercadoria a partir de um movimento de consultocracia em rede.

Palavras-chave: Mercantilização da educação básica. Empresários. Consultocracia em rede.

Introdução

A atuação do empresariado na política de educação básica do Brasil e de Portugal, conforme analisado em minha pesquisa de Mestrado, revela a consolidação de um projeto educativo articulado mundialmente e protagonizado pela classe empresarial sob a lógica da política de parcerias (SOUZA, 2014).

Considerando que o organismo brasileiro Todos pela Educação (TPE) e a associação portuguesa Empresários pela Inclusão Social (Epis) articulam-se à empresa internacional de consultoria McKinsey & Company, busca-se, na presente pesquisa de Doutorado, aprofundar a análise de tal vínculo, apreendendo o processo de hegemonia que atravessa a atuação dessa empresa internacional de consultoria no movimento contemporâneo da mundialização da educação.

Nessa direção, o objetivo da pesquisa é identificar as redes de relações da McKinsey & Company com sujeitos singulares e coletivos no âmbito da educação básica,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista Nota 10 da FAPERJ. E-mail: camilaazevedosouza@gmail.com.

mapeando a capilaridade e abrangência dos seus vínculos tanto no movimento da mundialização da educação como na dinâmica do empresariado brasileiro e português, com ênfase nas mediações do atual processo de mercantilização da educação básica.

Alicerçado no materialismo histórico, buscando evidenciar tais vínculos na atual correlação de forças entre sociedade política e sociedade civil nos Estados democráticos contemporâneos (GRAMSCI, 2012), bem como compreendendo os sujeitos singulares e coletivos envolvidos no movimento contemporâneo da mundialização da educação como intelectuais orgânicos que organizam a vontade coletiva (GRAMSCI, 2000), o processo de investigação desenvolve uma análise em fontes documentais com um recorte empírico que abrange as formulações sobre sistemas escolares difundidas pela McKinsey & Company a partir dos anos 2000.

Além disso, a pesquisa utiliza a análise de redes sociais (ARS), através do *software* UCINET 6.0, como um procedimento metodológico para visualizar graficamente as redes de relações da McKinsey & Company para a educação básica, fundamentando-se nas indicações de Minella (2013) e Shiroma (2011) – autores que trabalham o tema de redes trazendo uma síntese da literatura internacional adensada com formulações fundamentadas no materialismo histórico.

Segundo Minella (2013), a ARS é uma metodologia específica, de caráter interdisciplinar, com um procedimento adequado para estudar relações sociais, sendo que as “pesquisas com orientação marxista, especialmente as abordagem de classes sociais, podem estabelecer um promissor encontro com a ARS” (MINELLA, 2013, p.186).

Shiroma (2011), por sua vez, evidencia a contribuição específica para apreender as redes de educação, considerando a perspectiva da totalidade para utilizar a ARS para mapear as relações, as ações articuladas, o processo de hegemonia e as interconexões entre global e local, com destaque para a ferramenta analítica de Michel Callon sobre os “intermediários” – textos, artefatos técnicos, seres humanos e *skills*, dinheiro – como elementos que unem os nós de uma rede.

Diante dessas indicações e do recorte empírico da pesquisa, os intermediários que utilizamos para construir os nós das redes da McKinsey & Company para a educação básica abrangem os dados sobre: a autoria e os agradecimentos registrados nos documentos da empresa sobre sistemas escolares; as trajetórias acadêmicas e

profissionais das pessoas identificadas como mais influentes nesses documentos; e as referências à empresa registradas nos documentos do TPE e da Epis.

Cabe ressaltar, ainda, que a análise dessas redes de relações segue um caminho teórico-metodológico inspirado em Dreifuss (1989), buscando identificar as adesões e as tensões de vínculos com pessoas, organizações, eventos e práticas que evidenciam os protagonistas do “jogo da direita” na educação básica.

O trabalho segue organizado em dois momentos, apresentando uma contextualização dos objetos de estudo para, posteriormente, explicitar os fundamentos teórico-históricos de mercantilização e consultocracia em rede no âmbito da educação básica, cuja análise é basilar para apreender o processo de hegemonia que atravessa a atuação dos objetos de estudo na dinâmica contemporânea de mundialização da educação.

1. Contextualização dos objetos de estudos

Fundada em Nova York, em 1926, por James O. McKinsey, professor da *University of Chicago*, a McKinsey & Company seguiu com uma trajetória histórica marcada pela atuação de Marvin Bower, formado pela *Havard Business School* e reconhecido como o “pai da consultoria moderna de gestão”.

Atualmente, com mais de 100 escritórios em mais de 60 países, abrangendo África, América do Norte, América do Sul, Ásia, Europa, Oriente Médio e regiões do Pacífico, a empresa caracteriza-se por uma atuação voltada tanto para governos como para empresas, organizações não governamentais e organizações sem fins lucrativos, sendo que a partir dos anos 2000 começou a abordar a questão educacional de forma mais específica com a criação do *Social Sector*.

Tendo em vista o contexto estadunidense no início do século XXI, cabe destacar que a McKinsey & Company integrou o conjunto de forças políticas que orientou a reforma empresarial da educação de Nova York, desenvolvida pelo bloco no poder no período de governo do prefeito Michael Bloomberg, com destaque para a atuação do secretário Joel Klein (RAVITCH, 2011).

Seguindo com a contextualização, também é importante fazer alguns apontamentos sobre as outras entidades, brasileira (TPE) e portuguesa (Epis), que são

investigadas tendo em vista a mediação do vínculo de consultoria identificado com a McKinsey & Company.

O organismo TPE surgiu a partir de um movimento de líderes empresariais, em 2005, que penetrou as instâncias do Executivo e do Legislativo e impulsionou a transformação de sua proposição em lei, em 2007, com o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), consolidando a cultura de metas como orientação estratégica para a política educacional.

Na realidade concreta, esse processo de legitimação do TPE, sob a justificativa da parceria, revela “uma tática empregada nas relações de hegemonia” por meio de “ações mais articuladas e requintadas”, impedindo que “amplas parcelas da população compreendam que os interesses defendidos em nome do ‘todos pela educação’ não se refletem num projeto de educação única para todos” (MARTINS, 2009, p.26-27).

Já no que se refere ao contexto português, cabe ressaltar que a Epis foi fundada em 2006, após o apelo de envolvimento de “todos” na educação, lançado pelo então Presidente da República Aníbal Cavaco Silva ao convocar uma mobilização voltada para a denominada inclusão social. Chancelada pelo aparelho de Estado, a Epis protagoniza a atuação do empresariado português nas escolas públicas de Portugal disseminando um projeto educativo fundamentado nos discursos da inclusão social e do sucesso escolar, com ênfase específica no reforço das habilidades não cognitivas dos alunos, na capacitação familiar e na reforma da gestão escolar (SOUZA, 2014).

Para exemplificar a influência da entidade nas políticas educacionais, é importante destacar que Maria de Lurdes Rodrigues, conselheira da Epis, foi Ministra da Educação, no período de 2005 a 2009, e atuou diretamente na aprovação do Decreto-Lei nº 75/2008. Dispondo sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tal legislação converge com as propostas do manual da Epis “Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas”, que é fruto de um estudo desenvolvido em conjunto com o Ministério da Educação e a McKinsey & Company.

Portanto, além do vínculo com a empresa internacional de consultoria McKinsey & Company, a gênese do TPE e da Epis, por imbricar forças do aparelho de Estado e da classe empresarial, revela uma mediação importante da educação brasileira e

portuguesa que se traduz na convergência de uma atuação orgânica do empresariado sob a justificativa do envolvimento de “todos” na educação.

2. Educação básica sob a lógica da mercantilização: estratégias de consultocracia em rede

Partindo da análise de Marx (2013) sobre mercadoria, compreendida em sua dupla forma como objeto útil mediado pelo trabalho concreto e suporte de valor mediado pelo trabalho abstrato, é importante evidenciar o caráter fetichista do produto do trabalho quando assume a forma mercadoria, manifestando-se por meio de um processo de relações reificadas entre pessoas e de relações sociais entre coisas, o que constitui uma compreensão basilar para apreender os interesses da classe empresarial em consolidar a regressão da educação de direito social a um serviço mercantil.

Tendo em vista os interesses do empresariado brasileiro de subsunção da educação superior à dinâmica da economia capitalista mundial, Rodrigues (2007), revela a configuração de uma dupla face mercantil caracterizada, por um lado, pela defesa de uma *educação-mercadoria* (venda de serviços educacionais pelos empresários do ensino), e, por outro, pela defesa de uma *mercadoria-educação* (educação e conhecimento considerados como insumos para produção de outras mercadorias pelos empresários industriais), considerando que “ambas as frações do capital pretendem que a educação se converta plenamente em mercadoria” (RODRIGUES, 2007, p.68).

Na mesma direção, mas considerando as metamorfoses nas políticas de formação para o trabalho simples no final do século XX e início do século XXI, Martins e Neves (2015) evidenciam a configuração de uma privatização de novo tipo da educação escolar básica, que, diante da penetração da lógica empresarial na instituição pública como constituinte de sua cultura, diferencia-se da privatização clássica. Tratam-se, portanto, de “ações de natureza privada” que abrangem o processo de contratação de empresas prestadoras de serviços educacionais para as “atividades de planejamento e execução” e a “formação inicial e continuada de professores”, bem como o processo constituído pelas “ações de ‘responsabilidade social’” de institutos e fundações empresariais e “pela ação das ONGs” (MARTINS & NEVES, 2015, p.123).

Essa dinâmica é intensificada, notadamente a partir do século XXI, a partir de uma coordenação mais orgânica pelo bloco no poder das “ações dos diferentes ‘parceiros’ na sociedade civil, buscando transformar a colaboração social, ainda fragmentada, em concertação social, pela implantação de redes sociais interconectadas” (MARTINS & NEVES, 2015, p.42).

Ao analisar a noção do Banco Mundial de uma “educação de nível mundial”, Shiroma e Evangelista (2015) revelam a perspectiva burguesa de “justificar a necessidade de avaliação da educação no planeta” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2015, p.320), explicitando, entre outros aspectos, como os interesses de mercantilização da educação dos serviços educacionais consolidam um “nicho de mercado globalizado” que sangra recursos públicos, com destaque para a movimentação de “um mercado lucrativo de cursos de formação docente, material didático, consultorias, tecnologias de gestão, assessorias e corretagem de informações educacionais” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2015, p.330).

Ball (2014), por sua vez, aborda as tendências globais de política educacional e a articulação de redes políticas, evidenciando tanto a “escolha das escolas pelos pais e o papel da escolaridade ‘privada’” como a “reforma dos sistemas de ensino públicos juntamente a linhas gerencialistas/empreendedoras” (BALL, 2014, p.37) como os dois eixos basilares que “são disseminados por poderosas agências e grupos transnacionais” e “estão firmemente inseridos nas panaceias genéricas de consultorias de gestão e empresas de educação internacionais” (BALL, 2014, p.38), evidenciando, entre outros aspectos, as políticas como uma oportunidade de lucro (mercantilização do conhecimento de política educacional) e a educação como um grande negócio (mercantilização dos serviços educacionais).

Compreendemos que esses elementos novos, na dinâmica contemporânea do capitalismo neoliberal de Terceira Via, configuram um mercado mundial de políticas e serviços para a educação básica alicerçado em estratégias que consolidam o processo que denominamos de “mercantilização via consultocracia em rede”.

Tendo em vista as mediações com a mundialização da educação básica, notadamente no final do século XX e início do século XXI, ressaltamos, agora, o movimento histórico que atravessa as estratégias de consultocracia em rede.

Diante de um novo bloco histórico formado a partir dos anos 1990, o movimento da mundialização da educação básica está materializado nas diretrizes e práticas do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), contribuindo para a definição de uma nova agenda alicerçada no programa Educação para Todos (MARTINS & NEVES, 2015).

Se, por um lado, esse processo de hegemonia busca assegurar a (con)formação técnico-científica e ético-política da força de trabalho ao padrão de sociabilidade do capitalismo neoliberal de Terceira Via; por outro lado, há uma “agenda globalmente estruturada para a educação” vinculada a uma correlação de forças em que as diferentes frações da classe dominante disputam por “acordos globais que lhe sejam mais favoráveis”, ao mesmo tempo em que articulam-se para “um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro” (DALE, 2004, p.436).

No âmbito das regulamentações comerciais, a mobilização de forças para criar a Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, seguida da pactuação do Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) – *General Agreement on Trade in Services* (GATS), advogando pela “liberalização progressiva dos serviços” com a incorporação dos direitos sociais sob a “lógica do lucro, da oferta e da competição” (SIQUEIRA, 2004, p.147-148), buscou coadunar forças para a subsunção da educação à dinâmica da acumulação capitalista.

Outros aspectos importantes que coadunam forças para tal processo de mercantilização da educação são revelados pelas dinâmicas de atuação do Banco Mundial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Fórum Econômico Mundial (FEM).

Em relação ao Banco Mundial, destaca-se a atualização do seu projeto de privatização neoliberal da educação, que, conforme a análise de Robertson (2012), está consubstanciada na sua “Estratégia para o setor educacional”, de 1999, e na sua “Estratégia 2020 para a educação”, de 2011.

Essa atualização está atravessada pelas dinâmicas de recomposição da hegemonia neoliberal, com destaque para o reordenamento para reabilitar o Consenso de Washington sob novas ênfases, nos anos 1990, e para responder à crise financeira mundial de 2008 a partir de uma “nova ordem” mundial, nos anos 2000 (ROBERTSON, 2012).



Nesse sentido,

[...] podemos ver uma mudança do Consenso de Washington privilegiando o pagamento de serviços públicos e as escolas privadas para a posterior promoção de PPPs [parcerias público-privadas] sob um neoliberalismo reinventado pós-Consenso de Washington (embora as economias de livre mercado mantenham-se como a lógica dominante guiando a provisão privada e o financiamento estatal), para a colocação mais recente da *Estratégia 2020 para a educação*, que redefine o sentido de um sistema de educação para que agora inclua, e anexe, o setor privado (lucrativo ou não) como ator-chave por *dentro*, e não por *fora*, do sistema de educação. [...] (ROBERTSON, 2012, p.295, grifo no original)

Diante disso, adensando sua estratégia de privatização neoliberal da educação, o Banco Mundial busca consolidar a adesão ao gerencialismo na educação sob a lógica das práticas de “consultocracia” (ROBERTSON, 2012), revelando o poder dos consultores enquanto novos sujeitos na definição das políticas educacionais.

[...] Essa indústria especializada em PPPs é então parte de uma indústria emergente de serviços da educação, que inclui um número crescente de consultores da educação operando globalmente, organizações de administração educacional, bem como fundações educacionais e filantrópicas engajadas em moldar políticas e práticas na educação [...] Analogamente, um pequeno grupo de empresas administrativas grandes, poderosas e globais tem também grandes interesses nas PPPs. Um pequeno número de grandes empresas (tais como KMPG, PricewaterhouseCoopers, Deloitte and Touche, Grant Thornton, Ernst & Young, McKinsey, Hay Group) está atrelado a PPPs e também controla quase metade do mercado mundial de consultoria administrativa [...] Essas grandes empresas têm expressivos portfólios na área da educação. (ROBERTSON, 2012, p.297, grifo no original)

Portanto, enquanto um poderoso sujeito político coletivo da classe dominante, o Banco Mundial aprofunda seu projeto de privatização neoliberal da educação no início do século XXI, abordando a educação como um mercado emergente por meio da ênfase nas denominadas parcerias público-privadas, cujo principal desdobramento é a sedimentação de redes protagonizadas por empresários e especialistas em educação que buscam “avançar com um novo modelo econômico baseado num setor de serviços globalizados” (ROBERTSON, 2012, p.288).

No que se refere à OCDE, Souza (2009) evidencia que, no bojo de sua estratégia de organização de “um *mercado de bens e serviços*” voltado para a abertura de “novos nichos de exploração do capital no mundo” (SOUZA, 2009, p.33, grifo no original), sua atuação orgânica no âmbito da educação básica se materializa a partir do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da publicação periódica e anual do “Panorama da Educação” – “*Education at a glance*” (SOUZA, 2009, p.40).

Na mesma direção, considerando a perspectiva dos organismos internacionais da educação como produto comercializável, Pereira (2016, p.18) evidencia que a atuação orgânica da OCDE no âmbito da educação básica ocorreu a partir dos anos 1990, com um aprofundamento significativo nos anos 2000 – mais especificamente, desde o surgimento do “Panorama da Educação”, em 1992, e do Pisa, em 1997, bem como da realização do Simpósio Internacional de Genebra, em 2002. Ao analisar como a OCDE abordou a educação em sua trajetória histórica, o autor considera que uma nova fase surgiu a partir do século XXI, marcada, fundamentalmente, pelo “incremento de sua influência mundial e de sua atuação, via projetos e programas educacionais, em todos os continentes” (PEREIRA, 2016, p.99).

Portanto, conforme a análise de Pereira (2016), atuando de forma articulada e estratégica com outros organismos internacionais – como Banco Mundial, Unesco e OMC –, a OCDE busca consolidar um padrão educacional para os sistemas educativos, voltado para a aferição/verificação de resultados, cujo interesse nuclear é (con)formar capital humano com base em competências e habilidades voltadas para as exigências da denominada sociedade do conhecimento, sob a lógica de um “*ethos* mercadológico” alicerçado, notadamente, nas perspectivas de “eficiência e eficácia” e das “melhores práticas”.

Nesse percurso, a OCDE: a) capta informações – dados e censos – dos países, b) analisa, reconstrói e compartilha dados e informações, c) faz reuniões e avaliação *in loco* nos Estados-membros e parceiros, com representantes do poder público e do empresariado, d) emite relatórios com comparações e recomendações que preconizam a padronização de políticas econômicas e sociais para o país, e) acompanha a implementação de tais recomendações e pratica constrangimento político quando não são executadas. (PEREIRA, 2016, p.101-102)

Por fim, no que se refere ao Fórum Econômico Mundial (FME), cabe destacar sua parceria com a Unesco na coordenação mundializada do “engajamento de empresários em redes de educação”, (SHIROMA, 2012, p.91-92), sendo que

[...] Essa iniciativa, formalizada no Encontro Anual do Fórum de Davos, em janeiro de 2007, busca fomentar novas parcerias para educação (*Multi-Stakeholder Partnerships for Education – MSPEs*), fortalecer as contribuições do setor privado para a EpT [Educação para Todos] e disseminar informações sobre práticas exitosas. Nessa perspectiva, o Fórum Econômico Mundial criou em seu website o campo *Partnerships for Education – PfE*, visando incentivar articulações de governos, setor privado, sociedade civil, instituições acadêmicas e ONGs para gerenciar “recursos e competências” que contribuam para a qualidade da educação. Eles diferem das Parcerias Público-Privado pela intenção explícita de alargar a coalização de parceiros e beneficiários (*stakeholders*) para além dos setores público (entendido como governo) e



privado (entendido como empresas) (PfE, 2009). De acordo com o PfE, o conceito de parceria tornou-se central na retórica das políticas públicas da última década, mas ainda paira muita incerteza sobre as formas mais eficazes de participação do setor privado. Assim, a parceria UNESCO-Fórum Econômico Mundial propõe que se ouça os conselhos dos parceiros moldando suas atividades para melhor servir às necessidades dos *stakeholders*. (SHIROMA, 2012, p.92, grifo no original)

Nessa direção, tendo em vista o processo de hegemonia que legitima as diretrizes internacionais no chão da escola, Shiroma (2012) explicita uma nova dinâmica da mundialização da educação que repercute na consolidação de reformas educacionais sob a lógica da ação política de redes sociais, cujo *modus operandi* expressa como as políticas educacionais são definidas e implementadas por meio do entrelaçamento entre organizações públicas e privadas de níveis internacionais e nacionais, bem como revela que seus sujeitos “desfrutam de informações e *know-how*” que adquirem ao passar pelo aparelho de Estado, utilizando-as “para prestar assessoria na implantação de reformas que eles mesmos propuseram quando estavam no governo” (SHIROMA, 2012, p.109, grifo no original).

Considerações finais

Diante de uma vida cada vez mais assolapada pela lógica da mercantilização, agudiza-se a subsunção da educação básica aos interesses burgueses sob novas dimensões, intensificando sua transmutação como nicho de mercado a ser explorado pela burguesia de serviços, com destaque para empresas de consultoria, como a McKinsey & Company, que materializam seus interesses a partir de um duplo movimento voltado para a produção de *insights* que buscam incitar o caos para criar demanda para a venda de soluções educacionais, bem como de tecnologias que incorporam tais *insights* em pacotes de soluções educacionais a serem vendidos no mercado do conhecimento.

Por fim, cabe ressaltar que as estratégias de consultocracia em rede veiculam as propostas dos reformadores empresarias da educação, voltadas, fundamentalmente, para uma (con)formação técnico-científica e ético-política da classe trabalhadora aos imperativos da acumulação capitalista. Nessa direção, convergindo com a dinâmica contemporânea de incorporação de novas noções que rejuvenescem a teoria do capital humano, a perspectiva de uma eficácia gerencialista, mediada pela lógica do “Estado



gerencial” no âmbito do projeto do capitalismo neoliberal de Terceira Via, revela uma verdadeira pedagogia de resultados neotecnista.

Referências Bibliográficas

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DREIFUSS, René Armand. *O jogo da direita: na Nova República*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARTINS, André Silva. *A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINELLA, Ary Cesar. *Análise de Redes Sociais, classes sociais e marxismo*. RBCS Vol. 28 n° 83 outubro/2013.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

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

ROBERTSON, Susan L. *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial*. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.50, maio-ago. 2012.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: S.P.: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. *Redes sociais e hegemonia*: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de & LARA, Angela Mara de Barros Lara (organizadores). *Políticas para a Educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem, 2011.

_____. *Ações em rede na educação*: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea Editora, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, p.314-341.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, maio/agosto de 2004, p.145-156.

SOUZA, Camila Azevedo. *Responsabilidade social na educação*: Brasil e Portugal na divisão internacional do trabalho. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2014.

SOUZA, Thaís Rabello de. *(Con)Formando professores eficazes*: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2009.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: PROPOSTAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Elson Luiz B. Filho¹

RESUMO: O texto em questão tem como objetivo analisar uma experiência de formação continuada na modalidade EaD para profissionais da educação básica, em sua maioria, visando o aperfeiçoamento para a implementação da temática das relações raciais no ambiente escolar. Como aporte metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. O texto é dividido em duas partes distintas e complementares. Na primeira, é feito o estudo da base epistemológica e conceitual do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), instituição responsável pelo curso Educação e Relações Raciais (ERER), foco de nosso estudo. Em relação a este, foram analisadas suas peculiaridades, como currículo e seus componentes; as principais fases e dinâmicas empregadas no desenvolvimento da formação oferecida; a mediação realizada pelos professores on line; o perfil do público assistido, como divisão por gênero, idade, área de atuação, tempo de formação, local de atividade, engajamento em movimentos sociais e demandas ocasionais. A segunda e mais importante parte da pesquisa é em relação à análise da elaboração dos trabalhos de final de curso ou Projetos de Transformação, como foram denominados. Foram analisados os objetivos e justificativas dos temas escolhidos pelos cursistas para elaboração dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), as fases de construção, os questionamentos e tensões envolvidos no processo e os resultados finais obtidos. Os Projetos consistiam na ida ao campo por parte dos profissionais em formação, para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos no curso, via ressignificação dos currículos escolares para inserção das temáticas raciais ao longo de um semestre letivo. Os projetos inicialmente apresentados foram discutidos em confronto com a realidade de cada ambiente de trabalho, principalmente com o perfil dos estudantes atendidos pelos cursistas em fase de especialização em educação das relações raciais.

Palavras Chaves: Educação. Formação Continuada. Relações Raciais

A proposta da pesquisa foi fazer a análise de uma experiência em formação continuada, para a implementação da temática das Relações Raciais no ambiente escolar, a qual propõe alternativas didáticas/pedagógicas para uma educação que promova os educandos à eliminação do racismo. Tal proposta é evidenciada ao longo do Curso de Pós-Graduação lato sensu, em Educação e Relações Raciais (ERER), ministrado pelo Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) no período entre o ano de 2013 e 2015. Essa observação ficou mais perceptível na fase da produção/apresentação dos trabalhos de final de curso ou Projetos de

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) UFF. elbfilho@gmail.com



Transformação, pelos cursistas, uma vez que foi possível compreender as transformações ocorridas nos locais onde os projetos foram desenvolvidos.

O PENESB: Informações gerais

A presente pesquisa não é o primeiro trabalho acadêmico que tem o Penesb/UFF como foco de sua análise, entretanto é importante que frisemos que nossa perspectiva de investigação se dá no sentido de apontar as vicissitudes do Programa e como este planeja, executa e reflete sobre as formações continuadas que são oferecidas anualmente aos diversos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com a Educação. É importante que esse aspecto seja frisado para que o leitor possa se situar frente ao presente texto e para que tenha oportunidade de conhecer mais detalhadamente o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), especificamente a partir de uma experiência concreta de Formação Continuada para professores, percebendo a filosofia do curso, suas demandas, obstáculos, êxitos, entre outros aspectos.

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) teve início em 1995, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, aprovado pela Resolução número 151 do Conselho de Ensino e Pesquisa, com o objetivo de “produzir conhecimentos sobre a dimensão racial do fenômeno educativo e disseminar tais saberes junto à população em geral e, particularmente, junto aos profissionais da Educação em sua formação inicial e continuada”.

Sobre as atividades formativas do Penesb, constata-se que desde sua criação este vem desenvolvendo, de modo paralelo às atividades de Pesquisa e de Extensão Universitária, formação continuada em diversas modalidades, destinadas aos profissionais da escola básica e a todos aqueles que desejam aprofundar-se na temática das Relações Raciais. Especificamente sobre o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Relações Raciais (ERER), de acordo com os arquivos da instituição, constatamos que este foi ofertado somente na modalidade presencial no período de 1995/2009, contribuindo para a formação de um número considerável de profissionais; após essa data, o curso em estudo, passa a ser oferecido, também, na modalidade à distância, promovendo encontros presenciais no início de cada componente curricular, com a presença de pesquisadores e intelectuais que têm produções sobre o negro nas diferentes áreas de conhecimento.

A mudança de modalidade visou principalmente atender às condições dos profissionais do magistério em exercício na educação básica, no sentido de reduzir o tempo e os gastos com deslocamentos semanais, que são fatores determinantes dos elevados percentuais de desistência, além da falta de apoio institucional para a formação considerada.

São perceptíveis os obstáculos impostos pelo ofício do magistério para a participação exitosa em cursos de formação continuada na modalidade presencial; acrescentam-se a essas características inerentes à profissão docente, as dificuldades de locomoção dos profissionais que atuam na região metropolitana do Rio de Janeiro, que têm que enfrentar um trajeto extremamente demorado, no percurso até a universidade. Acrescem-se a tudo isso os custos com transportes, o que para muitos é um obstáculo considerável. Outro fator que se agrava nos últimos anos, é a questão da segurança pública, que provoca o aumento da violência no percurso para a universidade, principalmente no horário noturno.

Os cursos à distância a cargo do Programa, com a realização de atividades semanais e encontros mensais, ofertados para um público residente na região metropolitana, do Rio de Janeiro em sua grande maioria, tiveram até o ano de 2016, uma considerável redução dos percentuais de desistência. Os objetivos dos cursos de formação continuada ministrados pelo Programa, são apresentados a seguir:

- 1 – Oferecer aos profissionais em exercício na Escola Básica, oportunidade de:
 - adquirir conhecimentos que lhes possibilitem compreender e interferir na situação da população negra no sistema nacional da educação, por meio da revisão da sua prática pedagógica, com vistas a uma pedagogia que promova a real democratização das oportunidades educacionais;
 - desenvolver a habilidade de incluir os referidos conhecimentos no seu planejamento pedagógico e, conseqüentemente, garantir o domínio desses conhecimentos pelos alunos, afim de tornar as relações raciais entre os estudantes, respeitadas e dialógicas, com vistas à incorporação de tais comportamentos nas relações raciais em todos os espaços sociais;
- 2 – Despertar nos professores/cursistas a confiança no potencial dos estudantes pretos e pardos, com o propósito de tornar as relações professor-aluno negro capazes de promover a equidade racial;
- 3 – Contribuir para alterar o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira.

Os objetivos apresentados anunciam a relação de unidade teoria-prática com o propósito de garantir, a todos os cursistas, o domínio dos conhecimentos selecionados para cada componente curricular, ao mesmo tempo são orientados a fazer a mediação



entre os conhecimentos adquiridos e os estudantes da educação básica sob sua responsabilidade, transformando as suas práticas pedagógicas ao torná-las instrumentos de desestabilização do racismo na instituição escolar.

Tomando os objetivos propostos, os quais nos conduzem ao espaço escolar, reiteramos que uma questão que deverá ser objeto de uma política mais intensa das entidades mantenedoras da educação básica é a inclusão das equipes que dirigem as diversas escolas, formadas pelos diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros que exerçam função de liderança junto aos estabelecimentos de ensino, em cursos de formação continuada, como os do Penesb e/ou assemelhados, a fim de que, de fato, promovam a incorporação do tema, Relações Raciais na escola como um todo. Entretanto, percebe-se a ausência quase completa desses atores sociais em cursos dessa natureza. Desprovidas de tais conhecimentos, as lideranças escolares ficam impedidas de incluir a educação das relações raciais no planejamento da unidade de ensino e conseqüentemente, de promover a igualdade racial na escola como espaço sob sua administração político/pedagógica. Uma formação continuada sólida, poderá proporcionar, a esses profissionais, o conhecimento e a possibilidade da implementação da práxis necessária ao trabalho pretendido, o que possibilitará a implementação das alterações nas práticas didáticas e curriculares determinadas pelas teorias pedagógicas e de currículo produzidas no interior das instituições de educação superior que precederam a Lei 10.639/03, o Parecer 03/2004 e Resolução 01 do mesmo ano, ambos do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), legislação esta que reafirma a legitimidade de uma educação inclusiva e conseqüentemente, de uma educação que promova a igualdade racial.

A necessidade da referida formação se estende também aos profissionais da Educação atuantes nos órgãos gestores do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, porque em muitas situações as mudanças de rumos na condução das diretrizes federais, municipais e estaduais são da responsabilidade desses profissionais que só excepcionalmente têm o preparo intelectual para realizar um trabalho efetivo de desconstrução das desigualdades raciais em educação.

A preocupação com a Didática

Foi uma constante na dinâmica do curso. Sendo assim, a partir da discussão das ideias de vários autores como, Selma Garrido Pimenta (1997), Vera Candau (1982), Ilma Passos Veiga Alencastro (1991), José Carlos Libâneo (1994), propusemos as correlações possíveis com a questão racial para a promoção do negro e da negra via Educação, sobretudo, a partir de um diálogo acadêmico com o Curso de Pós-Graduação ERER. Entendemos o binômio: didática/currículo e promoção do negro e da negra como uma interface possível e extremamente necessária, uma vez que historicamente a parcela negra da sociedade brasileira esteve e ainda se encontra alijada, quando não de direito, mas quase sempre de fato, dos bancos escolares em relação ao branco. Em nosso entendimento a presença de currículos e práticas didáticas que não representam e nem dialogam com os negros de uma forma respeitosa e que promovam a todos, são as principais causas desse processo de exclusão, historicamente perpetrado contra o negro de uma forma geral.

De acordo com vários autores, dentre eles Moura (1988), Guimarães (1999), Henriques (2001), Paixão (2013) e outros, ao longo da história brasileira o negro foi colocado em situação sócio-econômico-cultural aquém da verificada pelo segmento branco; isso ocorreu, e ocorre, segundo os principais institutos de pesquisas², até mesmo em estratos sociais em que os dois se equivalem, fato esse que se evidencia quando a comparação se dá em relação às oportunidades escolares, verificadas no acesso, porém muito mais na permanência com sucesso. Entendemos que um currículo progressista que necessariamente incorpora a didática em uma perspectiva **fundamental**, de acordo com Candau (1993; 1997) tem maiores condições de contribuir para a promoção do negro e da negra via Educação.

Em verdade, essa almejada emancipação dos negros de modo geral quase sempre não se materializa no que concerne à Educação, de fato. Trabalhos como o da pesquisadora Eliane Cavaleiro (2003) nos apontam diversos indícios que vão contribuir para o insucesso da equidade racial em Educação. Um aspecto vital que contribui para

2 Para maiores detalhes das pesquisas dos principais institutos, ver em PETRUCCELLI, J. L. **A declaração de cor/raça no censo 2000. Um estudo Comparativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Pesquisas mais recentes corroboram a situação negra como mais vulnerável em relação ao branco, ver em Mapa da Violência 2016: **HOMICÍDIOS POR ARMAS DE FOGO NO BRASIL**. Autor: Julio Jacobo Waiselfisz. Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Último acesso em 9 de junho de 2017.



esse cenário é a questão da já mencionada diferenciação do tratamento dispensado aos negros e brancos no ambiente escolar. Segundo a referida autora, isso se manifesta desde os momentos iniciais das experiências escolares na dinâmica pedagógica desenvolvida pela grande maioria dos professores. Ou seja, desde cedo as primeiras lições de racismo são passadas no lar e também no ambiente escolar, instituições estas que deveriam promover, justamente, um tratamento sem diferenciações e preconceitos; entretanto, é nestes espaços, que muitas crianças terão o primeiro contato com a discriminação racial que se manifesta, não raro, nas relações familiares caracterizadas pela mestiçagem e ultrapassando os limites desta primeira instituição educativa, adentra na dinâmica didático/curricular com frequência perpassadas por estereótipos depreciativos. É importante salientar, que tais práticas acontecem, de modo paralelo a práticas pedagógicas anti-racistas exitosas de parte, tanto de instituições familiares quanto, das instituições escolares, mas em caráter excepcional e não de forma generalizada.

Quando se pensa em discussão sobre Educação, qual o papel e para que serve a Didática e as produções sobre os currículos? Tal questão vem sendo discutida e debatida pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) desde seu surgimento no início da segunda metade da década de 1990, com vistas à produção de instrumentos didáticos e curriculares em suas formações continuadas, que viabilizem estratégias de real inclusão do negro, via Educação. Remonta das origens do Programa tal inquietação no que esse refere às contribuições que a Didática em uma perspectiva progressista pode agregar no combate ao racismo e ao preconceito racial, percebendo-se que, esta importante dimensão da pedagogia, tem sido em geral não considerada não somente nos documentos legais, mas também em muitas produções acadêmicas que minimizam e mesmo descartam as possíveis contribuições, também da didática para a promoção da igualdade racial em educação. Qual sua importância na promoção da igualdade racial e na promoção do(a) negro(a)? Parte dessas indagações, cujas respostas são extremamente complexas e atravessadas por um sem número de fatores, são alguns dos objetivos de nossa pesquisa, que tem o curso ERER como foco principal de análise.

Recuperando a didática como parte da pedagogia que dá sustentação à ação docente, de modo concomitante às teorias contemporâneas de currículo, consideramos

oportuno discutir, ainda que sinteticamente, o histórico da didática enquanto campo de estudos relacionado ao ensino aprendido e seus diversos atravessamentos sociais e, conseqüentemente, raciais.

Apresentando de forma mais explícita, a proposta didática e curricular defendida pelos cursos de formação do Penesb se colocam ao lado das teorias apresentadas pela pesquisadora Vera Candau (1997), atravessadas pelos pressupostos epistemológicos dos autores da temática racial, como Kabengele Munanga (2010) e Clóvis de Moura (1988) os defensores do Multiculturalismo Crítico e também os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, guardadas as devidas críticas ao conceito de multiculturalismo.

A pesquisadora referenciada do campo da didática defende, dentre outras ideias, uma didática chamada por ela de *Didática Fundamental* (CANDAU, 1997). Ou seja, que consiga mesclar o aspecto técnico e o aspecto social, pois para ela atualmente não haveria espaço para uma didática meramente técnico-instrumental, sendo necessário e vital que se leve em conta o contexto sociopolítico para o delineamento dos planejamentos didáticos, não se imiscuindo o cenário em que cada professor esteja atuando. Dessa forma, a didática fundamental pensa e repensa o sentido da Educação para formação do cidadão pleno, que consiga dialogar criticamente com os problemas do mundo moderno, que possa ser elemento ativo na sociedade.

PERFIL DO CURSO E DOS DOS CURSISTAS

Discutindo de forma mais aproximada o curso, temos que foi realizado em duas fases distintas e complementares. Inicialmente foi aberto o edital para composição de turma para curso de Extensão Universitária, em setembro de 2013, com a oferta de 160 vagas; apresentaram-se para matrícula 181 (cento e oitenta e um) candidatos, os quais foram inscritos no curso composto de duas fases distintas e cumulativas, a saber:

Fase 1: Básica: Extensão Universitária

Curso com a carga horária de 180 horas ofertado, também, a candidatos que ainda não possuíam curso de graduação. Como apresentado acima, a turma relativa ao curso teve início com 181 (cento e oitenta e um) alunos matriculados, sendo que concluíram com êxito todas as etapas do curso de Extensão Universitária um total de



116 (cento e dezesseis) alunos. Não menos denso que um curso de pós-graduação *latu sensu*, o referido curso de extensão teve como proposta basilar capacitar minimamente os alunos no que se refere às diversas temáticas das Relações Raciais, buscando construir suas abordagens com vistas às realidades escolares. Para muitos, foi a oportunidade de sanar as lacunas deixadas pela formação inicial deficitária nessa temática, que sabidamente tem sido relegada a segundo plano em muitos cursos de graduação, sobretudo naqueles ligados às Ciências Exatas.

Fase 2 Complementar – Curso de Especialização (Pós-Graduação) Educação e Relações Raciais

Tendo como principal pré-requisito que o candidato tivesse concluído a formação superior, outro aspecto considerado na seleção foi contemplar preferencialmente os profissionais que atuassem na educação básica, ou que desenvolvessem atividade profissional ligada à educação; entretanto esse quesito foi flexibilizado na solicitação de matrícula de alguns alunos que apresentaram argumentos plausíveis para o seu ingresso.

Todos os candidatos, por ocasião da inscrição, seriam submetidos aos critérios de avaliação constante do edital do curso. Por outro lado, a despeito do número de vagas constantes do edital do curso de Extensão Universitária, todos os 181 inscritos tiveram suas matrículas aceitas porque previa-se um percentual de desistência tendo em vista experiências em cursos ministrados no formato EaD. Coube, portanto, essa medida para tentar mitigar taxa histórica de evasão em cursos dessa natureza. Entretanto, como já discutido anteriormente, e como veremos com em detalhes mais adiante, a evasão teve nuances consideráveis e taxas vistas como bastante parecidas com as experimentadas em cursos presenciais.

Do total de inscritos na primeira etapa do curso, da primeira fase, excluindo os não graduados, avançaram para a segunda fase 116 alunos cursistas. Desse total, concluíram com êxito a etapa de Especialização 105 (cento e cinco) alunos, estando aptos a produzirem seus trabalhos de final de curso (TCC) ou no caso do curso em questão *Projetos de Transformação*; Foram efetivamente produzidos 75 (setenta e cinco) trabalhos, cuja elaboração foi exigida como requisito parcial para conclusão dessa fase, sendo esses desenvolvidos e avaliados sob orientação dos professores *on line* no

período de um semestre, concomitantemente ao estudo de outros componentes curriculares ofertados nessa fase de curso. Ressaltando que o perfil observado no curso foi que os alunos eram: mulheres, negras em sua maioria, oriundas basicamente dos cursos de Geografia, História, Pedagogia e Letras. Com mais de cinco anos de formação, atuando no segmento público básico de ensino.

Surgimento da proposta do formato dos TCCs ou Projetos de Transformação

Durante todo o período do curso, tomando-se por base as produções de vários cursistas nas dinâmicas dos diversos módulos de estudos, ficou notório que havia uma enorme energia em tentar reverter o cenário que muitos ou quase todos vivenciavam em suas escolas, a saber: a resistência velada ou aberta das coordenações, que punham obstáculos de toda sorte sempre que alguma proposta de trabalho relacionada ao negro era levantada fora dos momentos “permitidos” para tal, quais sejam, *comemorações* dos dias 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de novembro (dia da consciência negra); a falta de adesão dos vários professores que compunham o corpo docente das escolas, especialmente, aqueles que trabalham com as Ciências Exatas e Ciências da Natureza³; por fim, a falta de capacitação e aprofundamento teórico para o desempenho de um trabalho mais profundo e robusto. Isso se manifestava no curso, em posturas de severo engajamento, embora se percebesse a recorrente falta de instrumentalização teórico-científica para elaborar projetos e propostas que, de fato, mostrassem a viabilidade e pertinência para uma possível transformação e que fossem capazes de se contrapor aos diversos discursos contrários.

Isso se manifestou com mais clareza ainda por ocasião da sugestão de atividade extra que os alunos deveriam produzir. Em linhas gerais, a proposta consistia em que cada cursista confeccionasse um hipotético Plano de Curso para uma das turmas sob sua regência prevendo atividades para um semestre letivo. A reação da grande maioria foi de claro desespero por não estar familiarizada com as técnicas e os referenciais teóricos para realizar a tarefa. Diante de tal realidade a coordenação do curso propôs

³Em nossa pesquisa adotamos o termo Ciências Exatas para nos referir às disciplinas como Matemática, Física e outras correlatas. “Ciências da Natureza” relaciona-se às disciplinas Biologia, Química e outras que apresentam o mesmo perfil.

um desafio: que os professores conseguissem elaborar e desenvolver um projeto de curso em que as temáticas raciais estivessem integralmente contempladas.

A Dinâmica Construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) / Projetos de Transformação

Os alunos foram divididos de acordo com suas respectivas áreas de formação e segmento de atuação.

Quadro 1

Identificação do Grupo	Nome do Grupo	Área do Conhecimento / Atividade
Grupo 1	Comunicação	Letras e Artes
Grupo 2	Ciências Humanas	História, Geografia, Sociologia e Filosofia; séries iniciais;
Grupo 3	Séries Iniciais	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Grupo 4	Educação Pré - Escolar	Ligada à atividade com crianças abaixo dos 5 anos de idade
Grupo 5	Outras atividades	Profissionais fora da sala de aula e/ou outras atividades profissionais;

Divisão dos Grupos para Confecção de Projeto de Transformação

Quadro 2

Tipo de Grupo	Área de Conhecimento / Atividade Desempenhada	Subgrupos
Educação Infantil (E I)	Profissionais da Educação Infantil (Educação Pré-escolar)	Subdividido em 02 grupos (E I 1 e E I 2)
Séries Iniciais	Profissionais do primeiro ciclo do ensino fundamental	Subdividido em 02 grupos (S I 1 e S I 2)



Ciências Humanas	Profissionais do segundo ciclo da educação fundamental (sexto ao nono ano do ensino fundamental)	Subdividido em 04 grupos (03 grupos para Profissionais de História e 01 grupo para Profissionais de Geografia)
Outras Atividades	Grupo composto por profissionais das diversas áreas do conhecimento (Direito, Psicologia, Biblioteconomia, Serviço Social, Farmácia etc)	Subdividido em 03 grupos (a subdivisão se deu pela quantidade de cursistas)
Comunicação	Professores de variados campos do conhecimento (Artes, Literatura, Educação Física, Filosofia etc)	

Grupos e formação dos alunos alocados

Entretanto a partir de discussões pedagógicas chegou-se a conclusão que o chão da escola deveria ser tomado como referência para a confecção dos Projetos de Transformação. Sendo assim, algumas fases se colocaram como fundamentais para a confecção dos trabalhos. Antes de tudo, o aluno deveria ir ao campo, ou seja, à sua escola munido de um olhar mais atento a partir da formação propiciada pelo curso, no intuito de observar atentamente as especificidades da escola, como território e geografia da localidade onde a mesma está instalada. O perfil dos alunos, professores e comunidade. Principais demandas no aspecto das relações raciais, entre outros.

Após isso deveria retornar ao curso e socializar essa percepção com o restante dos seus pares. Após isso, tomaria uma das suas turmas e tendo como referência o currículo prescrito pela Secretaria de Educação deveria propor a resignificação dos conteúdos, de modo a inserir a temática racial ao longo de todo o saberes que deveriam ser trabalhados ao longo do ano com seus alunos.

Quadro 3

Grupo	Autor	Título do Trabalho
		Lei 10639 – O ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira: aplicabilidade, dificuldades e resistências.



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Ciências Humanas	Leandro Machado dos Santos	Da desmistificação do continente africano à autoformação da identidade negra no Brasil: A contribuição do negro na formação dos espaços geográficos mundiais.
Educação Infantil	Magda Sueli Procópio	Essa é a sua vez! Imagem, Representação e Protagonismo de meninas negras em livros paradidáticos. Prática pedagógica sobre relações raciais em uma turma de 3º ano do ensino Fundamental I, de uma escola Estadual em Santo André – SP.
	Kátia Regina Domingos	Projeto de transformação: Influências da cultura africana na sociedade brasileira: relações raciais na interface da educação infantil.
Séries Iniciais	Jair Fortunato Borges Junior	Projeto de transformação: IMORAN WÁ UNBÔ: O conhecimento abalando as estruturas do preconceito racial em ambiente escolar
	Kelly Madaleny	Lei 10.639/03 e a Educação Infantil: uma intervenção nos conteúdos mínimos do município de Seropédica RJ.
Comunicação	Janína Nery Viana	A voz e a representação do negro no texto literário: Desconstruindo estereótipos e reafirmando a identidade afro-brasileira
	Ana Carolina de S. Santos	Além da língua portuguesa: Discutindo identidade étnico-racial em uma turma de nono ano do ensino fundamental.
Outras Atividades	Roseli Domingos L. Cordeiro	Saberes construídos a partir da prática pedagógica sobre relações raciais em uma turma de formação continuada da Prefeitura municipal de Três Rios – RJ.
	Milena Pereira dos Santos	A pesquisa-ação transformando as relações raciais dentro de um Centro de Atendimento Socioeducativo Inicial no Município de Ribeirão Preto/SP

Quadro com os trabalhos selecionados e seus respectivos grupos

Ao longo de nossa pesquisa, uma das partes de maior importância foi propor um diálogo acadêmico com as produções desenvolvidas pelos alunos, pois elas são



importantes para entendermos diversas questões, como o cotidiano das escolas; a solidão do professor que se propõe mesmo à revelia do restante do corpo docente, desenvolver atividades empoderadoras contra o racismo na implementação da Lei 10639; constatar a materialização dos saberes trabalhados no curso EREER em ação no chão da escola e como os mesmos são capazes de transformar as realidades de instituições tidas como problemáticas e/ou fracassadas. Outro aspecto de grande valia ficou evidenciado na transformação das práticas didáticas e curriculares, meticulosamente planejadas e desenvolvidas pelos(as) professores(as) para o desenvolvimento da temática racial na escola livre de estereótipos e imagens caricatas, como se naturalizou a ver cotidianamente quando o tema se faz a partir de bases eurocentradas.

A partir da pesquisa desenvolvida foi possível constatar que uma proposta emancipadora de educação é possível, que devemos ter a escola como aliada, entretanto é necessário que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam de fato implementadas nas escolas, com a participação de todos, não só dos professores, mas como a referida legislação apresenta, que todos os envolvidos direta ou diretamente façam sua parte, pois só assim teremos uma educação verdadeiramente empoderadora e emancipadora, porém se faz necessária a proposição de novos currículos para as escolas, bem como para as formações iniciais e continuadas, que contemplem novas práticas didáticas e curriculares, e que os saberes consigam ser descolonizados para que novos saberes possam ser, de fato, implementados em uma Educação, de fato, emancipadora.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os Negros Brasileiros**. In: MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC – Ministério da Educação. 2005, v. 1, p. 173-184

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BENTO, Maria Aparecida / CARONE, Iray. (org). **Branqueamento e Branquitude No Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)



BRASIL. **Lei 10.639/03**, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 02 jul. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A Didática em Questão**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 127p

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (Organizadoras). **Branqueamento e branquitude no Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

CARVALHO, José Jorge (2006). O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro. In REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista de estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, Santa Catarina, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente**. Psicologia & Sociedade. Nº 14. 69-86. Belo Horizonte, Jan-jun 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442 p.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1986.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Coleção Educação para todos. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988

MULLER, T.; COELHO, W. “**A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**”. In: Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54.
Disponível em:

<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/188/184/>

MUNANGA, Kabengele. “**Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**”. Universidade de São Paulo – USP. 1999.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 140 p



AVALIAÇÕES BIMESTRAIS PADRONIZADAS DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SME/RJ

Érika da Silva Pereira¹

Resumo: O presente estudo é resultado de uma análise do Sistema de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que objetivou verificar se o processo de avaliação aplicado contribui para verificar o aprendizado dos alunos e para auxiliar o professor nesse processo, além de estudar as relações do referido processo com os materiais pedagógicos produzidos pela SME/RJ. Os pressupostos teóricos que embasaram as reflexões, críticas e análises presentes neste trabalho pautaram-se na avaliação de Matemática padronizada e a organização do sistema de avaliação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Os autores Abrantes (1995), Luckesi (2006) e Vasconcellos (1992) muito contribuem para a construção deste trabalho. O instrumento utilizado foi a análise documental crítica dos documentos oficiais e materiais pedagógicos produzidos e disponibilizados pela SME/RJ. A pesquisa revelou que o sistema de avaliação investigado não contribui para verificação plena do processo de ensino aprendizagem, e os materiais pedagógicos disponibilizados buscam, através de currículos prescritivos, engessar o trabalho docente a partir da castração da criação curricular cotidiana.

Palavras-chave: Avaliação. Sistema de Avaliação. Avaliação Matemática.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, desde a Educação Infantil, o sujeito é avaliado de diversas formas, seja com o objetivo de apenas diagnosticar o aprendizado, ou com intuito de aprová-lo para o ano escolar seguinte. No contexto pedagógico a avaliação é uma ação constante. O ato de avaliar carrega consigo uma complexidade e uma série de questões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Algumas redes de ensino, incluindo a do município do Rio de Janeiro, têm como instrumento avaliativo as provas bimestrais de larga escala compostas por questões objetivas (respostas de múltipla escolha). Esse tipo de avaliação não analisa o processo de construção da resposta (raciocínio, conhecimento, leitura, interpretação e escrita), leva em consideração apenas a resposta final, quantificando erros e acertos e atribuindo uma média numérica. Porém, de acordo com Luckesi (2006), a média é realizada considerando a quantidade e não a qualidade, não garantindo o conhecimento. Esse modelo de avaliação é definido por Houffman (2006) como avaliação classificatória.

¹ Especialista em Ensino da Matemática – SME/RJ – erikasilva_1995@outlook.com

As referidas avaliações são aplicadas em toda a rede municipal e seus resultados são utilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) para medir o desempenho dos alunos. Diante desse cenário, surgiu a motivação de estudar sobre avaliação, e a analisar sob uma perspectiva crítica e reflexiva o sistema de ensino da SME/RJ e estudar a relação do mesmo com os materiais pedagógicos produzidos pela referida rede.

Para atingir os objetivos traçados, mostraremos um panorama geral sobre a dimensão, estrutura, organização e materiais pedagógicos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Abordaremos os significados e princípios da avaliação, as técnicas de elaboração de avaliação em larga escala de Matemática e as características do sistema de avaliação da SME/RJ, onde os trabalhos de Abrantes (1995), Vasconcellos (1992) e Luckesi (2006) contribuem para a construção e reflexões desta pesquisa.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

De acordo com informação do site² da SME/RJ, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é a maior da América Latina. Em de julho de 2017 a secretaria divulgou que a rede conta com 1537 escolas, distribuídas dentre 1.255 km² de extensão territorial que o referido município possui. Entretanto, apesar de sua extensão, a rede opera com um sistema padronizado.

Apesar do tamanho da rede, todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental recebem materiais padronizados e específicos para o Ensino de Matemática, são eles: Orientações curriculares, Descritores, Caderno Pedagógico e Prova Bimestral.

Orientações curriculares de Matemática- As orientações curriculares para o ensino de Matemática da SME/RJ, foram apresentadas em 2013. De acordo com o documento: “São orientações que devem ser úteis para direcionar o seu trabalho em sala da aula. São sugeridas atividades variadas para cada conteúdo, utilizando materiais didáticos diversos.” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.3). O documento trata do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

² Todos os dados disponíveis em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em 20/05/2018.

A Base Nacional Comum (BNCC) (BRASIL, 2017, p.266) propõe o ensino da Matemática dividido em cinco unidades temáticas, que de acordo com o documento “[...]orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização”, são elas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e estatística.

A resolução³ CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC foi publicada em 22 de dezembro de 2017. Entretanto, a SME/RJ, até o presente momento opera com a última atualização das Orientações Curriculares de 2013, isto é, os conhecimentos matemáticos ainda são classificados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), em 4 blocos de conteúdo. São eles: Números e Operações, Tratamento da Informação, Espaço e Formas, e Grandezas e Medidas.

Quadro 1: Extrato das Orientações Curriculares de Matemática 5º ano

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA – 5º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Análise, interpretação, formulação e resolução de situações problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais: adição, subtração, multiplicação (inclusive proporcionalidade) e divisão	Resolver situações problema com números naturais envolvendo os diferentes significados das operações.	x	x	x	x	Resolução de situações problema envolvendo mais de uma operação fundamental.
		Utilizar procedimentos de cálculo mental aproximado (estimativas) e exato, utilizando estratégias pessoais	x	x	x	x	Resolução de situações problema com excesso ou falta de dados.
		Desenvolver estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental, estimativa e da calculadora.	x	x	x	x	Resolução de situações problema que não tenham solução.
		Utilizar o cálculo mental (exato ou aproximado) ou a técnica operatória mais adequada ao problema, aos números ou às operações envolvidas.	x	x	x	x	Resolução de situações problema que tenham mais de uma solução.
Reconhecer, apropriar-se e aplicar a noção de proporcionalidade.	Conceito de proporcionalidade	Identificar proporcionalidade entre duas grandezas.		x	x	x	Desafios matemáticos envolvendo questões em que o aluno possa observar a existência ou não de proporcionalidade direta.
		Resolver situações problema simples envolvendo o conceito de proporcionalidade direta.		x	x	x	Apresentação de uma ou mais sentenças matemáticas, propondo que os alunos elaborem a situação problema que se resolve com essas sentenças, comparando os diversos problemas elaborados pela turma.
							Proposição de situação problema incompleta para que os alunos escrevam a pergunta e resolvam o problema.

Fonte: Rio de Janeiro (2013).

Como exposto na ilustração acima, para cada bloco, as orientações curriculares atribuem diferentes objetivos que são associados a conteúdos e habilidades que devem

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 11/05/2018.

ser construídas ao longo de cada bimestre. Além disso, o documento conta com sugestões de atividades para cada conteúdo.

Descritores- Bimestralmente os descritores são publicados, e de acordo com a apresentação das orientações curriculares, “[...]são estabelecidos para as provas bimestrais e são baseados nas habilidades referentes aos conteúdos constantes destas orientações” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.3). Os docentes recebem o referido material no início do bimestre, e este tem a função de os inteirar sobre quais habilidades que serão exigidas na avaliação.

Caderno Pedagógico- Ainda de acordo com as orientações curriculares, os cadernos pedagógicos bimestrais “[...]constituem uma ótima ferramenta para o desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental.” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.3). A ferramenta tem a função de apresentar e trabalhar todos os conteúdos propostos nas orientações Curriculares.

Os cadernos pedagógicos possuem um padrão de organização, contendo seções distintas, são elas:

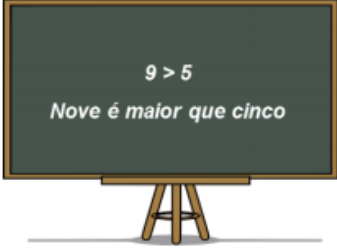
- Apresentação de conteúdos com textos, imagens e exemplos
- Agora é com você!: Atividades para resolução
- Desafio: Questão para o aluno responder
- Você sabia?: Algo interessante sobre o conteúdo
- Espaço pesquisa: Propostas de pesquisas referente aos conteúdos

Os cadernos pedagógicos são elaborados por uma equipe de professores da própria SME/RJ e são construídos baseado nas orientações curriculares. As atividades contidas no caderno pedagógico fornecem ao docente um panorama sobre o modelo de possíveis questões contidas na prova, visto que em geral elas se assemelham as questões da prova.


Figura 2 - Extrato do caderno pedagógico da SME (1º Bimestre/2018 do 5º ano)

COMPARANDO NÚMEROS NATURAIS...

Comparar dois números é verificar se um em relação ao outro é maior, menor ou igual.



Os símbolos matemáticos, utilizados para indicar a igualdade ou a diferença entre números, são:



> maior que
< menor que
= igual a

AGORA, É COM VOCÊ !!!

- Compare os números a seguir, utilizando os símbolos < (menor que) , > (maior que) ou = (igual a):

a) 12 ____ 13	b) 45 ____ 54	c) 98 ____ 6	d) 112 ____ 112	e) 109 ____ 190
f) 1 935 000 ____ 1 000 935	g) 777 011 000 ____ 700 020 455	h) 0 ____ 1 - 1	i) 1 011 ____ 1 110	
- Escreva, em ordem decrescente (do maior para o menor), de 10 em 10, os números de 300 a 200:

Fonte: Rio Educa⁴

Provas Bimestrais- São aplicadas bimestralmente, compostas por questões de múltipla escolha com 4 alternativas, e estão relacionadas aos descritores e ao conteúdo dos cadernos pedagógicos.

Figura 3 - Questão de prova do 5º ano (1º Bimestre/2018)

QUESTÃO 6

Carlos alugou vans para uma excursão. Em cada van, cabem 9 pessoas.

Para levar 198 pessoas, quantas vans ele deverá alugar?

(A) 20.
(B) 22.
(C) 189.
(D) 198.

⁴ Disponível em :

http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/CADERNOS%20PEDAG%C3%93GICOS/2018/1%C2%BA%20Bimestre/MATEM%C3%81TICA%20ALUNO/M5_1BIM_ALUNO_2018.pdf. Acesso em:16/05/2018 às 21:47)

Fonte: SME/RJ (2018).

Assim como os cadernos pedagógicos, as provas bimestrais são elaboradas por uma equipe da SME/RJ. De acordo com as orientações curriculares (RIO DE JANEIRO, 2013) as provas possuem o intuito de diagnosticar a aprendizagem de toda rede de ensino, pois, tais avaliações são padronizadas e aplicadas em todo território do Município do Rio de Janeiro.

Oliveira e Soares (2011, p.3), afirmam que a avaliação externa à escola “[...]pode ditar qual o currículo a ser seguido a fim de obter os índices esperados a partir de sua finalidade de objetivo”. Os autores afirmam que as avaliações externas podem, em um contexto social, disciplinar o trabalho docente, pois o que é cobrado nessas avaliações determina o que é ensinado na escola.

Todos os materiais de apoio pedagógico disponibilizados e elaborados pela SME estão relacionados diretamente as provas bimestrais. Partindo disso, e corroborando com o fato dito anteriormente, de os professores só terem acesso as provas no período de avaliação, podemos concluir que os materiais de apoio são o elo mais próximo que o docente possui com as provas bimestrais.

PRÁTICAS AVALIATIVAS

O processo de avaliação é abordado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Em seu Art.24, inciso V, disserta sobre a avaliação do desempenho escolar: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996, p.18). Ou seja, a LDBEN descreve parâmetros de como o discente deve ser avaliado, instituindo um processo contínuo e cumulativo, com a predominância dos aspectos qualitativos.

Sobre a Organização da Educação Nacional, estabelece no inciso VI do Art. 4 que uma das incumbências da União será “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996, p.12). A referida lei defende que a escola deve comprovar o êxito dos alunos, entretanto, Hoffman (2006) afirma que avaliar não é o mesmo que medir

e que não há como medirmos um processo humano contínuo como é a Avaliação Escolar.

Para Vasconcellos (1994, p.43), deve haver distinção entre 'Avaliação' e 'Nota', o autor define nota como apenas "uma exigência formal dos sistemas de ensino", já avaliação é definida como "[...]um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos."(VASCONCELLOS 1994, p.43)

Segundo Abrantes (1995), existem pelo menos três significados assumidos pela avaliação, são eles: avaliação como medida, distância e interpretação.

Avaliação como medida- este modelo de avaliação consiste em um objeto no qual o aluno receberá uma nota atribuída de acordo com a diferença entre o modelo de referência dado pelo professor e a maneira como o discente reproduz. A referida avaliação ocorre ao fim de um período pré-determinado, seja ele, um bimestre, um semestre ou até mesmo um ano letivo, e seus resultados não influenciam a prática do professor. (ABRANTES, 1995)

Avaliação como distância- é caracterizada por utilizar testes preparados baseados em matrizes de conteúdo, as quais consistem na relação entre tópicos de conteúdo e níveis de domínio cognitivo. Sendo assim, desconsidera o modelo do professor. Neste cenário, a avaliação é dada pela medida entre a distância das respostas do aluno e o objetivo da questão. Entretanto, tal avaliação é realizada após curtos períodos de ensino, no qual após ser avaliado é ofertado ao aluno atividades de remediação antes de um novo período de ensino. (ABRANTES, 1995)

Avaliação como interpretação- neste modelo de avaliação o professor assume a função de interpretar, identificar problemas e gerar hipóteses explicativas acerca das respostas dos alunos, assumindo o erro como informação essencial para a construção da prática do professor. Nesta perspectiva a avaliação é contínua, e as informações obtidas através dela não são medidas, são interpretadas. (ABRANTES, 1995)

A Matemática geralmente é uma disciplina considerada difícil pelos alunos, e o desempenho escolar constantemente preocupa os professores. Nesse contexto, o momento de maior tensão para ambos, sem dúvidas, é a avaliação. Isso ocorre, pois de acordo com Luckesi (2006, p.168), "[...]a prática escolar usualmente denominada de



avaliação da aprendizagem, pouco tem a ver com avaliação, ela constitui-se muito mais de provas/exames do que avaliação”.

Ao refletirmos sobre os significados de avaliação expostos anteriormente, e corroborando com Luckesi (2006), que acredita que a avaliação deve ter o objetivo de diagnosticar e incluir o discente por diversos meios ao longo de uma aprendizagem satisfatória que abranja as experiências de sua vida, inferimos que a avaliação como interpretação, defendida por Abrantes (1995), é a que mais aproxima o processo de ensino aprendizagem e a avaliação e, a partir disso, oportuniza ao educando maiores chances de compreender seus erros, e aprender com eles, pois neste modelo o principal objetivo é a aprendizagem.

Segundo Abrantes (1995, p.16), o surgimento de um novo olhar acerca do ensino e da aprendizagem da Matemática “[...]tem conduzido a uma insatisfação com as práticas tradicionais de avaliação e à procura de alternativas”. O autor (1995, p.16) afirma que em 1982, o relatório inglês Cockroft⁵ atentava para a imprescindibilidade de desenvolver esforços para registrar aspectos “[...]que só podem ser avaliados pelo julgamento profissional do professor, tais como a persistência do aluno na resolução de um problema, a sua aptidão para fazer uso dos seus conhecimentos e a sua capacidade para discutir oralmente temas de Matemática”, ou seja, analisar o trabalho do aluno sobre um olhar interpretativo. Abrantes (1995, p.17) destaca 5 princípios nos quais apoia a avaliação:

- (1) A avaliação deve gerar, ela própria, novas situações de aprendizagem;
- (2) A avaliação deve ser consistente com os objetivos, os métodos e os principais tipos de atividades do currículo;
- (3) A avaliação deve ter um caráter positivo, isto é, focar aquilo que o aluno já é capaz de fazer;
- (4) A avaliação, nas formas e instrumentos que utiliza, não deve estar dependente das possibilidades de se atribuírem classificações quantitativas dos alunos;
- (5) A avaliação deve ocorrer num ambiente de transparência e confiança, no qual as críticas e sugestões sejam encaradas como naturais.

Entretanto, existe uma complexidade de aplicar tais princípios, devido aos professores se depararem com uma grande contradição nos sistemas de ensino. Tais sistemas assumem o processo de ensino sob uma ótica mais construtivista, valorizando o trabalho em grupo, o raciocínio, a comunicação e a capacidade de resolução da

⁵ De acordo com Cordani (2015), o relatório Cockroft discute a importância da Estatística no Ensino da Matemática nas escolas secundárias.

situação problema, contudo, as provas individuais escritas ainda possuem caráter decisivo na avaliação do estudante. (ABRANTES, 1995)

SISTEMA DE AVALIAÇÃO PADRONIZADO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

As avaliações de larga escala vêm se consolidando a tempos na educação básica pública brasileira, em 1988 o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Em 1990 foi instituído o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), que está em vigor até o momento e é composto por um trio de avaliações que objetivam diagnosticar a educação básica brasileira.

Segundo a Cartilha Saeb (INEP, 2017, p.5), “O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado a cada dois anos”, e ainda garante que a partir dos indicadores desses resultados, os sistemas de ensino poderão reformular sua política educacional, visando ofertar um ensino de qualidade. A partir disso, diversos estados e municípios brasileiros passaram a eleger seus próprios sistemas de avaliação, muitos deles padronizados.

As diretrizes para o Sistema de avaliação da Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME-RJ) estão previstas na Resolução Nº 1123⁶, de 24 de janeiro de 2011. Onde lemos em seu Art. 10: “A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, visando monitorar e replanejar sempre que necessário, as suas ações”. O artigo se refere a três avaliações externas aplicadas no início e no fim do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Já no parágrafo único do mesmo artigo, lemos: “O nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem”, as avaliações bimestrais citadas são provas padronizadas realizadas pela SME-RJ como uma avaliação diagnóstica para todas as escolas da rede.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º) há avaliações padronizadas, organizadas da seguinte maneira:

⁶ Disponível em: portais.rioeduca.rio.gov.br/Portais/4/Arquivos/08-RESOLUÇÃO_1123.doc. (Acesso em 25/04/2018)

- a) 1º Ano – 10 questões de Português-Leitura, 5 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita;
- b) 2º Ano – 10 questões de Português-Leitura, 10 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita;
- c) 3º Ano - 15 questões de Português-Leitura, 15 questões de Matemática, 5 questões de Alfabetização Escrita e Produção Textual;
- d) 4º e 5º Anos – 15 questões de Português-Leitura, 21 questões de Matemática, e Produção Textual e 10 questões de Ciências.

Na SME/RJ, as repostas de todos os alunos são digitadas uma a uma no Sistema de Desempenho Escolar (DESESC). O sistema fornece, após a digitação das provas, dados (notas, pontuação, frequência, níveis) nas seguintes esferas: Rede, CRE, Escola, Turma e Aluno. De acordo com o Relatório das Provas Bimestrais do 1º Bimestre de 2017⁷, a escola deve analisar os dados obtidos no DESESC relacionando com os resultados obtido por toda rede e CRE a qual pertence, e ainda afirma que essa análise “deve subsidiar o planejamento das ações pedagógicas para o restante do ano letivo, especialmente as de reforço, para os alunos que estão situados nos níveis mais baixos de desempenho”.

Nesse sentido, avaliação possui significado de distância, pois são elaboradas a partir de uma relação de conteúdos programáticos, o que, de acordo com Abrantes (1995, p. 12), funcionam como instrumentos de medida para “[...]os conhecimentos dos alunos de modo ‘rigoroso’ e independente da subjetividade da pessoa que decide, nomeadamente o professor”, ou seja, não consideram as metodologias e ações do professor.

De acordo com Luz (2016, p. 47), as avaliações de larga escala, ou avaliações externas, “tratam-se de uma forma de avaliar o desempenho dos sistemas e dos alunos, e de utilizar estes dados para elaboração e implantação de políticas educacionais”. Segundo Perry (2009), os sistemas de avaliação em larga escala objetivam avaliar a aquisição de habilidades, e não o de avaliar a aquisição de um conteúdo específico.

⁷ Disponível em:

[http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/AVALIA%C3%87%C3%83O/RELAT%C3%93RIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%201%20\(VERS%C3%83O%20FINAL\).pdf](http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/AVALIA%C3%87%C3%83O/RELAT%C3%93RIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%201%20(VERS%C3%83O%20FINAL).pdf) (Acesso em: 25/05/2018 as 22:38)

Além disso, no sistema DESESC também deve ser atribuído uma nota que varia de 0 a 100 e um conceito global, conforme artigo abaixo da Resolução Nº 1123, de 24 de janeiro de 2011:

Art. 1º Para fins de avaliação dos alunos será utilizada a seguinte tabela de conversão de notas em conceitos:

I – de 80 a 100 – MB (Muito Bom);

II – de 70 a 79 – B (Bom);

III – de 50 a 69 – R (Regular)

IV – de 0 a 49 – I (Insuficiente). (D.O de 05/03/2009)

O conceito global pode ser construído considerando os aspectos da aprendizagem que o docente desejar, por exemplo: participação, realização de atividades propostas, atividades de casa, entre outros, e ainda, o professor pode confeccionar uma prova própria. Entretanto, no sistema DESESC não há campo para preenchimento de notas por disciplina, existe apenas a digitação do conceito global e das alternativas assinaladas nas provas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desconsiderar a potência criadora e autonomia docente, a SME concebe o professor como um aplicador de conteúdos programáticos. Desta forma, as expectativas e necessidades dos estudantes são minimizadas junto com o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola.

As propostas prescritas pelo poder instituído tentam impor o preenchimento dos cadernos pedagógicos, como se essa prática garantisse a aprendizagem das crianças e não houvesse outras variáveis no percurso de vida dos estudantes e particularidades na grande extensão da rede de ensino.

A partir das características gerais da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, e seus materiais pedagógicos, enfatizando o fato de os docentes não participarem da construção das provas, e de todos os materiais de apoio pedagógico adotados estarem relacionados a avaliação padronizada. Inferimos que a metodologia adotada pela SME/RJ propicia uma grande perda de autonomia do professor.

Abrantes (1995, p.17) afirma que “os testes tradicionais, que são provas escritas, individuais, realizadas sem consulta, são insuficientes ou mesmo inadequadas para

938

avaliar a maior parte dos objetivos atribuídos a Matemática”. Porém, ao analisarmos as características do sistema de avaliação da SME/RJ, constatamos que o único dado considerado pela SME/RJ para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem da rede de ensino consiste na referida avaliação bimestral de larga escala. Evidenciando assim a distância entre o novo olhar construtivista dado ao ensino da Matemática, e as provas individuais tradicionais

Sendo assim, visto que uma avaliação de qualidade deve considerar a análise dos resultados e a fixação de estratégias para superar os problemas diagnosticados, concluímos que os resultados gerados pelas avaliações padronizadas de Matemática da SME/RJ não contribuem para verificação plena o processo de ensino aprendizagem, além de buscar engessar o trabalho docente.

Diante da pesquisa apresentada nesse trabalho, entendemos que práticas que promovem o currículo como criação cotidiana e autônoma, tornam-se invisíveis, diante de currículos prescritivos e engessados como o da SME/RJ. Entretanto, muitos professores, apesar das tentativas de silenciamento e castração da criação curricular, encontram nas crianças inspiração para resistir e lutar por uma educação pública, democrática, laica e socialmente referenciada

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Paulo. **Avaliação e Educação Matemática**. Rio de Janeiro: GEPEM, 1995. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07/05/2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 05/01/2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- INEP. **Cartilha SAEB**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf> Acesso em: 15/03/2018.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUZ, Rosalina Pires. **O uso do caderno pedagógico de ciências em sala de aula no ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Desafios e Tensões**. 122 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.
- OLIVEIRA, Maria Cristina; SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliação em Larga Escala e a Disciplina Matemática**: um estudo sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Minas Gerais, [2011?]. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/177852_C46_4dd7a190ab9fa.pdf> Acesso em: 17/06/2018.
- PERRY, F. A. **Escalas de proficiência**: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares de Matemática 2013**. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> Acesso em: 12/04/2018.
- VASCONCELOS, **Concepção Dialética-Libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.



A INSERÇÃO CURRICULAR DE DISCUSSÕES SOCIOAMBIENTAIS NOS CURSOS DE BACHARELADO EM BIOLOGIA MARINHA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR

Franco Gomes Biondo¹
Maria Jacqueline Girão Soares de Lima²

Financiamento: CAPES

Resumo: Sendo o biólogo marinho um profissional autorizado a atuar como educador ambiental em espaços não formais de ensino, este trabalho se debruça sobre documentos curriculares de cursos de Bacharelado em Biologia Marinha com o objetivo de verificar a inserção de discussões socioambientais. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas e em referenciais teóricos da Educação Ambiental e do Currículo, é realizado um levantamento preliminar – em formato de análise temática – das matrizes curriculares dos cursos de duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Em tal análise, verificamos a presença de temáticas socioambientais nas ementas de algumas disciplinas optativas. Relacionamos tal percepção à interpretação do currículo como palco de disputa entre os diferentes atores envolvidos em sua construção e apontamos, ainda, que os sentidos decorrentes da efetivação da discussão das temáticas socioambientais podem ser múltiplos. Argumentamos, então, que a ampliação da obrigatoriedade da extensão, garantida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, pode vir a se constituir como uma ferramenta potencialmente capaz de ampliar, em alguma medida, a inserção de discussões socioambientais e da educação ambiental no Bacharelado em Biologia Marinha, conforme ocorra a implementação dessa estratégia do PNE nos cursos de graduação do país. Ao final, estabelecemos alguns limites do trabalho e traçamos direcionamentos para possíveis estudos futuros.

Palavras-chave: Educação ambiental. Extensão. Plano Nacional de Educação.

I. A relevância de discussões socioambientais para o curso de Biologia Marinha

Considerando as instituições públicas do Brasil, o curso de Bacharelado em Biologia Marinha é oferecido por seis universidades, conforme levantamento realizado nos portais e-MEC e Universia³. Em todos os casos, a ênfase em Biologia Marinha é uma opção dentro do Bacharelado em Ciências Biológicas, de modo que os egressos se formam como biólogos com conhecimentos especializados para as Ciências do Mar. Um dos autores deste texto está concluindo sua formação nesse bacharelado em uma

¹ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Doutora em Educação pela UFRJ. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense. Levantamento realizado em <www.emec.gov.br> e <www.universia.com.br>, em 11 de abril de 2018.



universidade do sudeste, o que suscitou reflexões acerca do currículo do curso, especialmente no que tange os aspectos socioambientais. A seguir, apresentamos argumentos que justificam esses questionamentos, com base nos problemas ambientais que atingem ecossistemas marinhos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001).

O litoral sudeste apresenta índices crescentes de poluição, o que afeta diversos elementos dos ecossistemas costeiros, indo além da biodiversidade marinha e incluindo comunidades tradicionais que dela dependem. Cenários de derramamento de petróleo, por exemplo, podem causar mortandades de peixes, o que, além de constituir um impacto por si só, compromete o sustento de diversos pescadores artesanais, gerando um conflito que muitas vezes não é solucionado. De panoramas como este, que já ocorreram, por exemplo, na Baía de Guanabara (RJ)⁴, surgem questões cuja complexidade evidencia a relação entre a dimensão ambiental e a sociedade, apontando para a necessidade de politizar o debate ambiental, conforme defendido por Layrargues & Lima (2014) no âmbito da educação ambiental crítica.

De fato, a relação entre aspectos biológicos e sociais é valorizada em diversos momentos nas DCNs para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001). Sobre as competências dos bacharéis, o documento assegura, dentre outros fatores, que os egressos devem ser dotados de senso de responsabilidade social e ambiental, justiça e participação. O parecer explicita “fundamentos filosóficos e sociais” como um dos conteúdos obrigatórios, de modo que o egresso possa “portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental” (p.3). Neste quesito, pensando no biólogo marinho como um profissional que, apesar de não ser licenciado, é legalmente autorizado a atuar em espaços não formais de ensino, defendemos a necessidade da inclusão de discussões socioambientais nos currículos de formação.

⁴ Grandes vazamentos de óleo ocorrem na Baía de Guanabara nos anos de 1975, 1997 e 2000, conforme apontado nos links: <acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/oleo-vaza-na-baia-de-guanabara-causa-desastres-ecologicos-em-75-97-2000-20018209> e <agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/201601/apos-16-anos-pescadores-ainda-nao-foram-compensados-por-vazamento-da-reduc>. Acesso em 12 de outubro de 2018.



II. Categorizando as matrizes curriculares de duas universidades

No estado do Rio de Janeiro, há duas universidades públicas que oferecem o Bacharelado em Biologia Marinha: a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com o intuito de investigar a presença de discussões socioambientais nos componentes curriculares desses cursos, foi realizado um movimento inicial de categorização das matrizes curriculares, dividido em três etapas e considerando as versões vigentes dos currículos no momento de acesso aos respectivos portais eletrônicos⁵.

Na primeira etapa, ao se organizar a estrutura geral dos cursos, foi verificado que estes se organizam em três eixos: Biologia Básica, Ciências do Mar e eixo complementar, conforme ilustrado na tabela 1. No primeiro eixo, há disciplinas obrigatórias das diversas áreas das Ciências Biológicas. Os componentes do segundo eixo incluem disciplinas obrigatórias e optativas sobre as Ciências do Mar, enquanto, na formação complementar, o estudante dispõe de disciplinas optativas e atividades acadêmicas gerais. É possível verificar que, em ambas as universidades, a carga horária decresce do primeiro ao terceiro eixo e perfaz uma carga final superior a 3.200 horas, estando de acordo com a resolução mais recente do Conselho Federal de Biologia (CFBio, 2012).

Tabela 1: Organização da carga horária (CH) dos cursos de Biologia Marinha da UFF e da UFRJ.

	CH Biologia Básica	CH Ciências do Mar	CH Complementar	Total
UFF	2240	1040	320	3600
UFRJ	2040	1185	150	3375

Após esse panorama geral, foram investigados os nomes das disciplinas obrigatórias do eixo de Biologia Básica e das disciplinas obrigatórias e optativas do eixo de Ciências do Mar. Tal leitura permitiu que essas disciplinas fossem agrupadas em categorias, as quais são comparadas nas tabelas abaixo. A tabela 2 exhibe as categorias do eixo de Biologia Básica e o percentual que cada categoria ocupa em relação à carga

⁵ Disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: <cienciasbiologicas.sites.uff.br/?page_id=54> e <www.biologia.ufrj.br>. Acesso em 14 de abril de 2018.



horária total do eixo. A tabela 3 mostra as categorias do eixo de Ciências do Mar e o percentual que cada categoria ocupa em relação ao total de disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas pelos departamentos de Biologia Marinha das duas universidades.

Tabela 2: Porcentagem de cada categoria em relação à CH total das disciplinas obrigatórias do eixo de Biologia Básica.

Categoria	UFF (%)	UFRJ (%)
Bases das Ciências Naturais	7,2	11,8
Botânica	16,2	14,0
Zoologia	17,6	25,0
Genética e Evolução	8,6	10,3
Bioquímica e Biofísica	10,8	12,5
Biologia Celular e Molecular	6,3	6,6
Ecologia	8,6	8,8
Geologia e Paleontologia	3,6	zero
Microbiologia e Imunologia	6,3	2,2
Corpo Humano	5,4	4,4
Ferramentas para o Biólogo	6,3	4,4
Orientações para o Biólogo	3,2	zero

Tabela 3: Porcentagem de cada categoria em relação à CH total de disciplinas ofertadas pelos departamentos de Biologia Marinha, para os eixos de Ciências do Mar.

Categoria	UFF (%)	UFRJ (%)
Oceanografia	8,3	3,4
Organismos Marinhos	30,8	27,1
Ecologia Marinha	7,1	11,9
Impactos Ambientais	8,3	3,4
Conservação e Manejo	2,4	2,5
Aquacultura, Pesca e Recursos do Mar	16,2	10,2
Ferramentas para o Biólogo Marinho	3,2	10,2
Temas Atuais	zero	1,7



Pesquisa em Biologia Marinha	15,8	16,9
Trabalho de Conclusão de Curso	7,9	12,7

A tabela 2 indica semelhanças gerais entre os eixos de Biologia Básica das duas universidades. No entanto, há diferenças pontuais significativas, como a maior prevalência de Zoologia na UFRJ (25,0%) em relação à UFF (17,6%) e, nesta, a presença de duas categorias não evidenciadas a partir da leitura da matriz da UFRJ: Geologia e Paleontologia e Orientações para o Biólogo. A tabela 3, por sua vez, indica que os eixos de Ciências do Mar apresentam uma ênfase comum no estudo de organismos marinhos, categoria que ocupa 30,8% na UFF e 27,1% na UFRJ. Ainda, é possível identificar quatro categorias que parecem apresentar uma proximidade mais evidente à temática ambiental: Impactos Ambientais; Conservação e Manejo; Aquicultura, Pesca e Recursos do Mar; e Temas Atuais. Assim, tais categorias serão investigadas nos próximos tópicos em busca da presença de discussões socioambientais.

III. Investigando diálogos socioambientais nas matrizes curriculares

Buscando verificar se as disciplinas inseridas nas categorias selecionadas possuem, de fato, algum direcionamento ambiental, foi realizada uma análise de conteúdo de suas ementas⁶ do tipo análise temática (MINAYO, 2007). Para isto, foram buscados os termos “educação”, “social”, “socioambiental” e “sustentável”, bem como frases que indicassem uma abordagem de conhecimentos além dos biológicos e operacionais. Nesse sentido, a tabela 4 apresenta as disciplinas cujas ementas foram analisadas e a tabela 5 organiza a quantidade de disciplinas que contêm as palavras pesquisadas em suas ementas, bem como outras palavras que também foram consideradas relevantes durante a leitura.

A tabela 4 indica que, apesar de as universidades preencherem de formas distintas as categorias indicadas, ambas oferecem uma quantidade similar de disciplinas

⁶ Ementas disponíveis para pesquisa e *download* nos seguintes endereços eletrônicos: <www.biologia.ufrj.br> e <inscricao.id.uff.br/consultaEmenta.uff>. Acesso em 15 de abril de 2018.



que parecem dialogar mais diretamente com a temática ambiental, sendo sete disciplinas na UFF e seis na UFRJ. A tabela 5, por sua vez, indica a presença dos vocábulos selecionados nas ementas analisadas, a qual se dá de maneira diferente em cada universidade. Assim, é importante explicitar os contextos nos quais as palavras são inseridas para que possamos demarcar pistas sobre os sentidos socioambientais que parecem ser valorizados.

Tabela 4: Disciplinas cujos títulos indicam maior grau de proximidade a discussões socioambientais e que tiveram suas ementas lidas.

Categoria	Disciplinas da UFF	Disciplinas da UFRJ
Impactos Ambientais	Poluição Marinha	Impactos nos Ecossistemas Marinhos
	Avaliação de Impactos Ambientais	
Conservação e Manejo	Conservação e Manejo de Ecossistemas Marinhos	Gerenciamento Costeiro e Oceânico
Aquicultura, Pesca e Recursos do Mar	Elementos de Aquicultura	Recursos Pesqueiros
	Oceanografia da Pesca	Aquicultura
	Produtos Naturais Marinhos	Recursos do Mar
	Microbiologia do Petróleo	
Temas Atuais	-	Tópicos Especiais em Biologia Marinha

Tabela 5: Ocorrência de palavras selecionadas nas ementas das disciplinas investigadas.

Palavra	Quantidade de Disciplinas	
	UFF	UFRJ
“educação”	zero	1
“social”	zero	1
“socioambiental”	zero	zero
“sustentável”	1	2
“legislação” / “lei”	2	4
“impactos” / “efeitos”	3	2

Nesse sentido, a análise das ementas indicou que as palavras “impactos” e “efeitos” estão quase sempre atreladas a uma noção geral de impactos ambientais ou focalizadas nos efeitos biológicos sobre a vida marinha. Os termos “legislação” e “lei” fazem referência às permissões e aos limites legais relacionados aos impactos ambientais, à aquacultura e à pesca. E, apesar de não haver nenhuma ocorrência para a palavra “socioambiental”, destaque merece ser dado aos termos “sustentável”, “social” e “educação”. As quatro disciplinas – uma da UFF e três da UFRJ – que apresentam uma ou mais dessas três palavras, as inserem em contextos relacionados a discussões socioambientais ou à educação ambiental, motivo pelo qual suas ementas são destacadas a seguir.

A disciplina de Elementos de Aquacultura (UFF) menciona o termo “sustentável” ao se propor a abordar os “tipos de impactos ambientais causados pela atividade; aquacultura sustentável”. De maneira similar, detalhando trechos das ementas da UFRJ, a disciplina de Aquacultura relaciona “sustentável” e “social” no objetivo de “desenvolver interfaces de conhecimentos multidisciplinares (científicos, tecnológicos, econômicos, sociais e políticos) necessários para o desenvolvimento sustentável das atividades de aquacultura no mundo e no Brasil”. Em Gerenciamento Costeiro e Oceânico, é mencionada a promoção da avaliação de uma “estrutura integrada dos conhecimentos sobre: processo civilizatório, impactos ambientais e desenvolvimento sustentável, uso dos recursos naturais e ciclo de vida dos produtos”. Por fim, a disciplina de Impactos nos Ecossistemas Marinhos emprega o termo “educação” em “educação ambiental”, em um documento que pretende desenvolver no graduando a “consciência sobre o seu papel como agente nesta temática (como biólogo e cidadão)”.

Os contextos nos quais o adjetivo “sustentável” é usado nas disciplinas de aquacultura da UFF e da UFRJ nos permitem inferir que as ementas valorizam modelos de aquacultura que não causem impactos no meio ambiente ou que apresentem mecanismos para minimizar esses impactos. Cabe ressaltar, no entanto, a polissemia do adjetivo “sustentável”, o qual, de acordo com Teodoro (2011), “ganhou um amplo e importante espaço de discussão e apropriação na sociedade moderna, o qual irrigou suas propostas para várias áreas de interesse social” (p.2). Ou seja, os sentidos irrigados por essas disciplinas na proposta de uma aquacultura sustentável podem ser múltiplos, valorizando mais ou menos cada um dos conhecimentos apontados na própria ementa

da UFRJ – “científicos, tecnológicos, econômicos, sociais e políticos”. Essas mesmas dimensões também são destacadas em Gerenciamento Costeiro e Oceânico, a qual parece trazer as noções de integração de conhecimentos e de desenvolvimento sustentável de maneira similar.

O significado do termo “educação ambiental” na disciplina de Impactos nos Ecossistemas Marinhos da UFRJ também pode ser bastante plural. Primeiro, porque, no documento, nenhuma informação sucede o termo, o qual carece de detalhes. Segundo, porque a educação ambiental é um campo em disputa, onde, ao longo de um espectro, diversas correntes se apropriam de elementos característicos de três macro-tendências político-pedagógicas distintas: conservacionista, pragmática e crítica (LAYRARGUES & LIMA, 2014). Tais vertentes enfatizam as dimensões afetivas, comportamentais, sustentáveis, sociais e políticas de maneira e com intensidade diferentes, de modo que, assim como argumentado para as disciplinas anteriores, os sentidos para a educação ambiental valorizada na disciplina de Impactos nos Ecossistemas Marinhos também podem ser múltiplos.

Assim, podemos argumentar que a investigação preliminar traçada até então nos permite compreender que, das ementas analisadas, quatro disciplinas - uma da UFF e três da UFRJ - parecem abarcar discussões socioambientais em alguma medida. No entanto, é importante considerar que tais disciplinas são optativas, o que significa que não necessariamente o graduando terá contato com as discussões ali propostas. Por um lado, o estudante tem autonomia de escolha de acordo com motivos diversos, e, por outro, a discussão socioambiental se limita a uma *possibilidade* em sua formação. Poderia se argumentar que tais abordagens podem estar presentes na CH complementar, mas as possibilidades de vivências desta dimensão são múltiplas e, dependendo de fatores diversos, podem não abarcar discussões socioambientais.

Nesse sentido, pensando na complexidade sociopolítica dos conflitos socioambientais (como o de Mariana - MG⁷) e retomando o caráter de educador ambiental atribuído ao biólogo pelas DCNs (BRASIL, 2001), argumentamos que

⁷ Rompimento de barragem de mineração, em 5 de novembro de 2015, que gerou sérias consequências socioambientais, afetando a vida aquática e milhares de famílias. Disponível em: <especiais.g1.globo.com/minas-gerais/minas-gerais/desastre-ambiental-em-ariana/2016/1-ano-apos-o-mar-de-lama--a-saude-que-fica/>. Acesso em 15 de outubro de 2018.



discussões que integrem biologia marinha, meio ambiente, sociedade e política devem apresentar uma inserção efetiva nos cursos de Bacharelado em Biologia Marinha. No âmbito da educação ambiental, pensamos que isto significa não se limitar às macro-tendências conservacionista e pragmática, de modo que a construção do conhecimento se alinhe, também, aos princípios de uma educação ambiental crítica. Isto porque a educação ambiental crítica, ao mesmo tempo em que não nega a relevância de elementos valorizados pelas outras macro-tendências (como mudança individual de comportamento e sustentabilidade, por exemplo), reconhece a necessidade de politizar o debate ambiental para a conquista de uma justiça socioambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014).

Refletir sobre o espaço que essas abordagens ocupam nos cursos implica pensar nos currículos como palcos de disputa. No Ensino Superior, as diretrizes curriculares (BRASIL, 2001) de cada área orientam o projeto político-pedagógico do curso. Este é concebido, consolidado e atualizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), um grupo de professores que representa o corpo docente em sua totalidade e que tem a função de construir, avaliar e reformular o currículo (BRASIL, 2010). Assim, no âmbito do NDE, os movimentos de negociação, concessão e embate para a inclusão, a modificação e a exclusão de disciplinas não se dão de maneira aleatória. Ao contrário, expressam, de forma não maniqueísta, as relações sociais que se tecem no ambiente acadêmico e que se refletem nas decisões curriculares, bem como os conhecimentos que são considerados mais importantes por aquele grupo. Conforme argumentado por Apple (1994, *apud* GESSER & RANGHETTI, 2011, p.3):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, **resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo**. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, *apud* GESSER & RANGHETTI, 2011, p.3, grifos meus).

IV. A ampliação da extensão a partir do Plano Nacional de Educação

Até o momento foi verificado que a inserção de discussões socioambientais nos eixos de Ciências do Mar parece ocorrer em algumas disciplinas optativas e, possivelmente, na carga horária complementar. Em adição a essas dimensões, é



importante ressaltar a modificação sobre os créditos de extensão, introduzida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014). O PNE apresenta um total de 20 metas a serem cumpridas até 2024, onde cada meta é dividida em estratégias concebidas para viabilizar sua conclusão. Nesse sentido, a meta 12, destinada ao aumento na taxa de matrícula no Ensino Superior e à manutenção da qualidade de sua oferta e expansão, apresenta como uma de suas estratégias: “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p.74).

A extensão compreende uma carga horária que não foi incluída na investigação deste trabalho por não possuir ementas específicas, não podendo, portanto, ser analisada através desse tipo de metodologia. No entanto, considerando que os cursos de Biologia Marinha da UFF e da UFRJ possuem uma carga horária total superior a três mil horas, o cumprimento legal dessa estratégia assegura mais de 300 horas de extensão para o graduando. Nesse sentido e de acordo com Nunes & Silva (2011), a extensão é “uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade” (p.120), através da qual ocorre uma troca bidirecional: enquanto a universidade justifica a relevância de suas pesquisas e socializa os conhecimentos ali produzidos, a comunidade contribui com saberes próprios e sinaliza a universidade para as principais necessidades sociais de um dado momento (NUNES & SILVA, 2011).

Nessa lógica, ao localizarmos o compartilhamento dos conhecimentos acadêmicos no contexto da biologia marinha, podemos argumentar que os saberes produzidos pelas pesquisas dos Departamentos de Biologia Marinha das universidades provavelmente são socializados em iniciativas de extensão. Um levantamento realizado na Plataforma Lattes sobre os docentes da UFRJ⁸, por exemplo, revela que uma das áreas de atuação mais frequentemente apontadas é a ecologia, o que nos permite inferir que a temática ambiental possivelmente é explorada em atividades de extensão. De fato, um dos projetos de extensão encontrados visa, em uma de suas frentes, construir iniciativas de educação ambiental em conjunto com comunidades tradicionais da Baía

⁸ A relação de docentes do Departamento de Biologia Marinha do Instituto de Biologia da UFRJ está disponível em: <www.biologia.ufrj.br/departamentos/biologia-marinha/>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

da Ilha Grande, valorizando a integração de saberes provenientes da universidade e da população.

A relação entre diferentes formas de conhecimento na educação ambiental é, de fato, argumentada por diversos autores. Junqueira (1998) indica que a educação ambiental é uma política social na qual a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade se associam para criar um saber que é próprio da educação ambiental. Loureiro (2005) valoriza a construção de um projeto ambiental que seja “resultante de um processo dialógico e democrático entre grupos sociais, seus saberes, culturas e necessidades distintas” (p.1481), enfatizando a esfera pública e política de discussão da educação ambiental. Assim, é possível perceber que, na educação ambiental, ocorre a integração de saberes distintos, os quais vão muito além de conhecimentos biológicos e ecológicos e, mesmo, de conhecimentos científicos.

Se retomarmos as contribuições de Layrargues & Lima (2014), será possível argumentar que qualquer das macrotendências de educação ambiental - conservacionista, pragmática e crítica - apresenta a potencialidade de integrar saberes distintos. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que ações de educação ambiental costumam mesclar elementos de mais de uma macrotendência, conforme apontado por Cardoso-Costa & Lima (2015) ao analisarem relatos de experiência publicados nos anais das edições do Encontro Regional de Ensino de Biologia - Regional 2. No entanto, pensamos que a dimensão crítica da educação ambiental - por identificar a politização do debate ambiental como forma de problematizar a complexidade social trazida pelos conflitos ambientais (LAYRARGUES & LIMA, 2014) - apresenta uma potencialidade de integração de saberes, valores, ideais e posicionamentos particularmente singular.

Assim, com a argumentação tecida até este momento, identificamos a ampliação da carga horária de extensão dos cursos de graduação em Biologia Marinha como possível plataforma de expansão das discussões socioambientais, inclusive na perspectiva da educação ambiental crítica. Consideramos essa expansão bastante oportuna do ponto de vista profissional para os biólogos em formação, mas também social, ao considerarmos a atuação desses sujeitos como educadores ambientais em espaços não formais de ensino, para públicos diversos.



V. Delimitando alguns potenciais, limites e direcionamentos desta investigação

Este trabalho teve como objetivo investigar a inserção de discussões socioambientais nos currículos dos cursos de Bacharelado em Biologia Marinha de duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, tendo produzido percepções sobre o currículo como palco de disputa e sobre o potencial particularmente integrador da educação ambiental crítica. É argumentado, ainda, que a ampliação da carga horária de extensão - a partir do PNE (BRASIL, 2014) - pode vir a se constituir em uma plataforma de intercâmbio em via de mão dupla que contribua para a formação socioambiental dos graduandos.

No entanto, é importante enfatizar que o currículo é ressignificado no cotidiano do estudante. Conforme colocado por Oliveira (2013), os currículos são *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* do processo educativo, ou seja, são criados e operacionalizados por estudantes e professores. Nesse sentido, não é possível traçar uma linearidade absoluta entre os conhecimentos valorizados ou não valorizados em uma ementa - ou um conjunto de ementas - e aqueles que são efetivamente construídos nas ações educativas, uma vez que, em tais ações, o currículo pode ser compreendido como uma “conversa complicada” (PINAR, 2016). No entanto, isto não elimina a análise de ementas como ferramenta produtora de *indícios* sobre os currículos de formação dos graduandos, mas aponta para a pertinência de outras metodologias - por exemplo, entrevistas e observações participantes - que possam produzir outras reflexões sobre o assunto.

Além disso, a partir do reconhecimento da extensão como possível plataforma de expansão das discussões socioambientais, se torna pertinente realizar pesquisas que objetivem verificar as potencialidades e os limites dessa relação. Para a temática tratada neste trabalho, isto seria importante para contribuir com novas reflexões sobre a presença de discussões socioambientais na formação dos biólogos marinhos, os quais possuem permissão legal para atuar como educadores ambientais em espaços não formais de ensino (BRASIL, 2001). Nesse sentido, é verificada a pertinência de

levantamentos desse tipo após a formatura das primeiras turmas de graduação que tiverem cursado os créditos de extensão determinados pelo PNE (BRASIL, 2014)⁹.

VI. Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1.301, de 6 de novembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2018.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução número 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: <www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2018.

BRASIL. Lei número 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em 15 de outubro de 2018.

CARDOSO-COSTA, G.; LIMA, M J. G S. Educação ambiental na escola: uma análise das concepções e práticas presentes em relatos de experiência dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES. In: *VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2015, Rio de Janeiro - RJ. Anais VIII EPEA, 2015.*

CFBio. Resolução número 300, de 7 de dezembro de 2012: Estabelece os requisitos mínimos para o Biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outras atividades profissionais nas áreas de Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção. Disponível em: <www.cfbio.gov.br/artigo-imprimir.php?slug=RESOLUCAO-Nº-300-DE-7-DEDEZEMBRO-DE-2012>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

GESSER, V. RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, v.7, n.2, p.1-23, 2011.

JUNQUEIRA, R. G. P. A intersectorialidade do ponto de vista da educação ambiental: um estudo de caso. *Revista de Administração Pública*, v.2, n.2, p.79-91, 1998.

⁹ Na UFRJ, por exemplo, a implementação de 10% de extensão na carga horária de todos os cursos de graduação ocorreu em 2017, de modo que as primeiras turmas estarão formadas a partir do final de 2020, considerando a duração padrão de quatro anos.



LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v.17, n.1, p.23-40, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p.1473-1494, 2005.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de análise do material qualitativo. In: MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, n.7, p.119-133, 2011.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

PINAR, W. *Estudos Curriculares – Ensaio Seleccionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

TEODORO, P. H. M. O paradigma do desenvolvimento e a polissemia da sustentabilidade. *Revista Sustentabilidad(es)*, p.1-18, 2011.



A ATUAÇÃO DA BURGUESIA INDUSTRIAL NA CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Livia Mourinho de Mello¹

Resumo: O presente trabalho objetiva tecer algumas reflexões iniciais de nossa pesquisa de mestrado, ainda em andamento, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e com financiamento da Capes. Tendo como tema os processos de empresariamento da educação básica de nível médio no Brasil contemporâneo, objetivamos investigar a atuação da fração burguesa industrial nas políticas públicas direcionadas para esse nível de ensino. Assim, a partir do aporte teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, formulado por Karl Marx e Friedrich Engels, além do quadro teórico conceitual formulado por Antonio Gramsci, em especial a partir do conceito de Estado Ampliado, direcionamos nosso olhar para a atuação dos industriais nas recentes políticas que reformulam o nível médio de ensino, denominadas em seu conjunto pelo Ministério da Educação (MEC) de “Novo Ensino Médio” e que são compostas pela (contra)Reforma do Ensino Médio², Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), Portaria nº 1.570. A metodologia utilizada nessa pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e as fontes utilizadas compreendem os documentos produzidos por agências e setores dessa fração burguesa, além de entrevistas concedidas por seus intelectuais orgânicos, além dos documentos formulados pelo MEC e demais agências governamentais.

Palavras-chaves: Políticas públicas. Empresariamento da Educação Básica. Novo Ensino Médio.

Neoliberalismo e Estado gerencial no Brasil: repercussões na educação

O processo de empresariamento da educação pública, ou seja, as formas como a classe dominante e suas respectivas frações vêm operando no campo da educação, não é uma novidade na história da educação brasileira. Entretanto, com o fim da ditadura empresarial-militar (1964-1985) e o processo de reabertura política, esse processo assume novos contornos no sentido de privilegiar, cada vez mais, o setor privado em detrimento dos interesses públicos.

O cenário no qual essa relação se altera é determinado, no plano mais geral, por duas mediações centrais: a) no plano econômico, a crise do capital iniciada na década de 1970 levou a profundas alterações na estrutura produtiva, impactando diretamente o mundo do trabalho e, conseqüentemente, todas as relações políticas e sociais que a esse modelo de produção correspondiam, incluindo o campo da educação. O modelo de

¹ Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), e-mail: livia.mourino@gmail.com

² Seguindo Coutinho (2012), utilizamos o termo contrarreforma para definir a medida em curso, ao invés de “reforma”, quando este argumenta que o neoliberalismo busca apresentar como “reformas” o que são, na verdade, contrarreformas. Explica o autor que, para Gramsci, a contrarreforma é uma pura e simples “restauração”, não existe o momento da renovação (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes), mas sim, precisamente, o velho. Entretanto, registra-se que nas passagens onde estivermos remetendo ao nome da Lei, utilizaremos a grafia (contra) Reforma.



produção que emerge como resposta da classe dominante a crise do capital, denominada por Harvey (1992) acumulação flexível, objetiva reestabelecer a dinâmica de acumulação do sistema e veio acompanhada de medidas austeras que incidiram na flexibilização de direitos trabalhistas e na restrição dos gastos públicos na esfera social; b) no plano político-ideológico, o processo de reestruturação produtiva levou à reorganização do sistema superestrutural de dominação, sendo seu delineamento principal o advento das políticas neoliberais.

A implantação do neoliberalismo não teve os mesmos impactos e não produziu os mesmos efeitos em todas as regiões e países. A defesa do tripé privatização, abertura comercial e desregulamentação financeira e do trabalho, que a grosso modo caracteriza a política neoliberal, não objetiva, como poderia sugerir a “ideologia teórica”, o fim do capitalismo monopolista e a restauração do capitalismo concorrencial,

(...) mas serve para orientar uma ofensiva internacional da burguesia e do imperialismo. Ele mina o Estado de bem-estar social nos países centrais e o pouco que se obteve de direitos sociais na América Latina, além de reforçar a influência e o controle das três grandes potências imperialistas – Estados Unidos, Japão e Alemanha – sobre as economias periféricas. (BOITO Jr., 1999, p. 30)

No atual estágio do capitalismo, o modo de produção não fora penas modificado, mas tornou-se ainda mais global. O discurso da globalização, seguindo o discurso neoliberal, apresenta o espaço econômico internacional como um grande mercado homogêneo, ou tendencialmente homogêneo, livre da ação estatal e produzido pelas empresas globais. Propaga a ideia de que a abertura das economias é inevitável, além de benéfica para o desenvolvimento das nações.

Entretanto, tendo em vista as desigualdades entre os países centrais e periféricos, longe criar um mercado global e homogêneo, a abertura dos mercados favorece as empresas dos países imperialistas e amplia as desigualdades, reafirmando a dependência entre a periferia e o centro do sistema. O objetivo do neoliberalismo na América Latina é, em primeiro lugar, ampliar a exploração financeira dessa região e superexploração do trabalho.

É nesse contexto de internacionalização das economias e de alterações na divisão internacional do trabalho que as economias da América Latina foram impactadas pelas políticas neoliberais. Segundo Silveira (2011), ainda que na década de 1970 países como

Chile (1973), Uruguai (1974) e Argentina (1976) tenham ingressado na era neoliberal, é a partir do *Consenso de Washington*, ocorrido em 1989, que o mundo capitalista mergulhou definitivamente no neoliberalismo e a implantação dessas políticas ganharam fôlego no cenário latino-americano por meio da mediação dos organismos supranacionais - como BM, FMI, BID, OMC, UNESCO - e regionais – CEPAL, OREALC e ALCA.

Precedida por essas determinações, a implementação do neoliberalismo no Brasil foi gerenciada pelo Estado brasileiro e por organismos supranacionais e desencadeou o que se denominou de reforma do aparelho de Estado, tendo como marco inicial o documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), no governo de Fernando Henrique Cardoso. A reforma promoveu a reestruturação da administração estatal, além da implementação de um conjunto de ações voltadas ao enxugamento do Estado e a redefinição de suas funções.

As políticas governamentais passaram, então, a ser definidas pelo núcleo estratégico, situado no Executivo central, executadas de forma simultânea ou compartilhadas entre o Estado e a iniciativa privada e posteriormente avaliada por esse núcleo central. Isso porque, segundo o documento, o aparelho estatal deve ser composto por quatro setores: o “núcleo estratégico”; “atividades exclusivas”, realizadas apenas pelo Estado; “serviços não exclusivos”, aqueles que podem ser feitos através de parcerias entre o Estado e a sociedade civil e a “produção de bens e serviços para o mercado”, atividades que correspondem a atuação das empresas e setor privado. Ao analisar os impactos dessa reforma para o campo social, Neves e Fernandes (2002) observam que

A privatização das empresas estatais e o estímulo à criação e ao desenvolvimento de empresas privadas prestadoras de serviços e de organizações sociais constituem pilares essenciais do projeto neoliberal de organização societal. O Estado neoliberal brasileiro, pondo em execução essa diretriz política, começou, progressivamente, a se desobrigar de parte da execução direta das políticas voltadas para a formação e reprodução da força de trabalho – as políticas sociais -, ainda que sem deixar de atuar, em momento algum, de definição e no controle dessas ações. (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 28)

Com a redefinição das responsabilidades do Estado e a introdução da concepção de público não estatal, conformou-se um novo modelo de administração estatal denominado “Estado gerencial” (NEVES, 2004). Nesse novo modelo, as políticas sociais

em geral, incluindo aqui a educação, passaram a constituir serviços não-exclusivos do Estado, o que significa que passaram a ser executadas simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada ou pelas organizações sociais³. Isso significa que, sob essas novas determinações, teve início uma nova dinâmica das políticas públicas pautada no compartilhamento das responsabilidades estatais com a sociedade civil.

Entendida aqui a partir da reformulação conceitual gramsciana (2007), a sociedade civil não se apresenta em nossa análise em oposição ao Estado, mas em estreita vinculação com ele. Isso porque nos referenciamos na concepção de Estado em Gramsci (1999, 2007) que, para nós, é mais do que apenas um elemento teórico. Uma vez que nos ajuda a compreender os movimentos que asseguram a hegemonia burguesa em cada formação social concreta, a categoria de Estado Ampliado consiste numa ferramenta metodológica em nossa pesquisa.

A partir da premissa de que o Estado atua para manter as condições da dominação de classe, Gramsci amplia o teor do Estado distinguindo metodologicamente dois momentos chave que se articulam dialeticamente: a sociedade política e a sociedade civil. Correspondendo ao Estado em seu sentido restrito, o primeiro termo refere-se aos “aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem [...]” (MENDONÇA, 2014, p.35).

Já o segundo termo, indissociável da ordem econômica e suas classes, a sociedade civil corresponde ao conjunto de organismos denominados “aparelhos privados de hegemonia” responsáveis por organizar as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes ou dos grupos dominados e, portanto, apresenta-se como o espaço onde se dá a luta de classes.

Tendo como base esses pressupostos teórico-metodológicos, entendemos que, nesse contexto, as relações que se estabeleceram entre a sociedade civil e o Estado em seu sentido restrito assumem novos parâmetros consistindo em um chamado a

³ O *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado* define as organizações sociais como: “entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do Poder Legislativo para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim ter direito à dotação orçamentária” (BRASIL/MARE, 1995, p. 54)

participação dos organismos da sociedade civil no interior do aparelho estatal. Porém, tendo em vista o caráter de classe do Estado, verificamos que esse chamado não se estabelece de maneira ampla aos organismos que compõe a sociedade civil, mas apenas aqueles que representam os interesses do empresariado.

Esse processo viabilizou novas formas e estratégias de atuação do empresariado, organizado na sociedade civil, nas políticas públicas sociais, em geral, e educacionais, em específico. Vieira (2017) destaca, inclusive, que a partir dos anos 1990, grandes empresas direcionaram suas iniciativas de responsabilidade social para a área da educação e que esse movimento correspondeu a estruturação no Brasil de aparelhos privados de hegemonia de novo tipo visando a representação desses interesses no interior da sociedade civil e da sociedade política. Essas alterações favoreceram a agenda privada-mercantil, uma vez que transformou as atuações dos grupos empresariais não mais individuais e pontuais, mas sistemáticas, coletivas e com possibilidade de avaliação dos resultados.

A ofensiva do capital na educação básica de nível médio: o Novo Ensino Médio

Em *Americanismo e Fordismo*, ao analisar as mudanças no modo de produção capitalista em seu tempo, Gramsci (2015) observou que as alterações nas instâncias econômicas alteraram também, de forma dialética, as relações político-ideológicas. Assim, em sua análise, observa que a implementação do modelo de produção fordista no início do século XX veio acompanhada da conformação de uma nova subjetividade, que denominou de *americanismo*, tendo impactos também no processo educativo dos trabalhadores, uma vez que:

Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver tiveram lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou “educação” do homem adequados aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses, os débeis e os refratários, ou eliminando-os completamente. (GRAMSCI, 2015, p. 262)

Essa análise nos é muito cara pois auxilia em nossa tarefa de compreender as relações entre a reestruturação produtiva do capital, que vem se dando desde a década de 1970, a conformação de novas subjetividades e os impactos dessas alterações na formação da classe trabalhadora. Assim, as “inauditas brutalidades” tem se apresentado

959



no Brasil no contexto neoliberal sob a forma da implementação de contrarreformas geridas pelos Estados. As constantes ofensivas do capital contra os trabalhadores têm como objetivo o desmantelamento dos direitos trabalhistas e sociais historicamente conquistados, aprofundando a exploração do trabalho e assegurando a autovalorização do capital. No caso da educação pública, sua subordinação cada vez maior aos interesses do mercado busca conformar os trabalhadores aos objetivos de realização da subsunção efetiva da escola ao estágio atual do modo de produção capitalista. Busca também obter o consenso amplo da maioria da população sobre as ideias e ideais neoliberais para a obtenção do consentimento ativo dos governados aos valores e práticas hegemônicas

Assim, uma das mais importantes e recentes ofensivas do capital sobre a educação se materializou na aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio, aprovada em fevereiro de 2017. Desde a tramitação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Federal Reginaldo Lopes (PT/MG), que a contrarreforma do ensino médio vinha se desenvolvendo como compromisso de governo, no mandato Dilma Rousseff, passando pela Medida Provisória 746/2016, até a Lei nº 13.415/2017, ambos instrumentos legais exarados no atual e ilegítimo governo Michel Temer.

A contrarreforma do ensino médio encontra-se, por sua vez, inserida num conjunto de contrarreformas, em tramitação ou já aprovadas pelo atual governo, que mostram que seu breve mandato teve como norte garantir os interesses do grande capital brasileiro e internacional, ameaçados pela crise mundial que se iniciou em 2007. No plano concreto, as medidas implementadas representaram um modelo neoliberal de superação da crise, tendo como base uma política de forte ajuste fiscal. Além da limitação dos gastos estatais pelos próximos vinte anos, EC nº 95/2016, condicionando os investimentos sociais ao “equilíbrio fiscal”, também foi aprovada em abril de 2017 a (contra)Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017 e encontra-se em tramitação a (contra)Reforma da Previdência, PEC nº 287/2016, deferindo um pesado golpe e um enorme retrocesso na condição de vida e trabalho da classe trabalhadora.

As contrarreformas foram seguidas de imediatas e intensas mobilizações por parte de estudantes e trabalhadores na tentativa de barrar a implementação das medidas, sejam elas relativas à educação, ao teto de gastos ou às leis trabalhistas e previdenciárias. Cem anos após a primeira greve geral brasileira, ocorrida em 1917, as

condições históricas levaram a classe trabalhadora e realizar mais uma greve geral, agora em abril de 2017. Além disso, escolas e universidades foram ocupadas, greves deflagradas em diversos setores, manifestações e atos ocorreram por todo o país tendo com pauta não só barrar as propostas de contrarreforma e a revogação das leis aprovadas, mas também a saída de Michel Temer do cargo de Presidente da República.

Nesse contexto de retrocessos, a aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio, veio acompanhada, logo em seguida, das primeiras movimentações do Ministério da Educação (MEC) na organização das bases necessárias a construção de outro documento complementar ao primeiro: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM)⁴, Portaria nº 1.570. Assim, com a Lei nº 13.415/2017 já aprovada, as disputas em torno da reformulação do nível médio do ensino têm se dado em torno das discussões sobre a BNCCEM, pois enquanto a contrarreforma altera as leis vigentes e apresenta as novas diretrizes para esse nível do ensino, a BNCC é, antes de mais nada, o documento que operacionaliza as modificações conformando o que o próprio Ministério de Educação tem denominado de “Novo Ensino Médio”.

O Novo Ensino Médio vem sofrendo severas críticas⁵ por especialistas e pesquisadores do campo educacional brasileiro, em especial aqueles comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade, capaz de oferecer uma formação crítica e emancipadora à sociedade. A aprovação da Lei nº 13.415/2017 através de Medida Provisória⁶ impossibilitou qualquer diálogo com a sociedade configurando uma reforma feita "de cima para baixo".

⁴ Registra-se que a BNCCEM está ainda em discussão. Finalizada pelo MEC e entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2018, a base está em fase de consulta pública, através da realização de audiências públicas nas cinco regiões do país. Posteriormente, a comissão bicameral do CNE encarregada da BNCCEM emitirá um parecer e, na devolutiva ao MEC será homologada pelo Ministro da Educação. A previsão inicial é que seja homologada ainda em 2018. Para mais informações consultar o site da CNE para a BNCC. Disponível em < <http://cnebncc.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31/07/2018.

⁵ É simbólica a recente renúncia do presidente da comissão bicameral encarregada da BNCCEM no Conselho Nacional de Educação, o sociólogo César Callegari. Segundo carta escrita pelo mesmo e endereçada aos conselheiros(as) do CNE, sua renúncia decorre de suas discordâncias em relação a Reforma do Ensino Médio, que, para ele, deve ser revogada, e a BNCCEM, que deve ser inteiramente rediscutida. Para leitura da carta: “*Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC*”. Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> >. Acesso em: agosto de 2018.

⁶ Este dispositivo, previsto na constituição federal, se aplica a situações de emergência nos quais o executivo tem prerrogativa da criação de atos com força de lei e cabe ao Congresso Nacional a votação da medida em sessenta dias, prorrogáveis apenas mais uma vez por igual período.

Assim, diversas pesquisas⁷ sobre esse objeto indicam que as mudanças implementadas objetivam associar a formação escolar básica às demandas de um mundo do trabalho precarizado através da "profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas" (LEHER, VITTORIA, MOTTA, 2017, p. 18-19). Observam que a base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes, mas que a associação de grupos empresariais ao Estado *stricto sensu*, facilitada a partir na implementação as políticas neoliberais e da conformação do modelo de administração gerencial estatal, como apresentamos anteriormente, permitiu a explicitação de suas demandas mercadológicas no projeto. Segundo Motta e Frigotto (2017) a contrarreforma:

(...) expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 369)

As primeiras análises acerca desse objeto deixam claro que o projeto do Novo Ensino Médio expressa os interesses do capital e do mercado para a (con)formação daqueles que vivem do próprio trabalho e, levando em consideração a importância dessa política na atual conjuntura, nossas análises tem evidenciado que o empresariado não hesitou em agir, através de diferentes mecanismos, na formulação dessa contrarreforma tendo como objetivo a hegemonização de seus interesses particulares. Assim, cabe desvelar quais grupos atuaram, tanto na sociedade civil quanto na ossatura do Estado, e quais seus interesses de classe para a formação dos trabalhadores que os levaram a intervir nas medidas de reformulação no nível médio de ensino.

⁷ Ver Vânia Motta e Gaudêncio Frigotto. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº746/2016 (Lei nº13.145/2017). *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº139, p. 355-372, abr-jun 2017; Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016; Roberto Leher. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017.



A título de conclusão: os empresários industriais e o Novo Ensino Médio

A partir da consulta a bibliografia de referência acerca do tema a ser investigado e das primeiras análises de documentos produzidos por agências e setores das frações burguesas, além de entrevistas concedidas por seus intelectuais orgânicos e a análise dos documentos estatais referentes as políticas que compõe o Novo Ensino Médio, formulados pelo MEC e demais agências governamentais, observamos que, para além da atuação das frações mais evidentes da burguesia, ou seja, o empresariado de serviços e do setor financeiro, a burguesia industrial também esteve presente nos debates e formulações acerca da (contra)Reforma do Ensino Médio e da BNCCEM.

De modo geral, para além das evidências empíricas, um segundo viés que justifica nosso objeto se dá através de reconhecidas pesquisas no campo educacional, em especial Rodrigues (1998, 2007), que demonstram que a atuação da fração burguesa industrial no campo educacional não consiste em uma novidade, remontando aos anos de 1930 e ocorrendo por toda história da educação brasileira ao longo do século XX até os dias atuais.

Pesquisas acerca desse objeto vêm mostrando que seu projeto histórico é a adequação da formação da classe trabalhadora às necessidades objetivas e subjetivas da atual fase do capitalismo pós reestruturação produtiva, que vem sendo implementada no país, principalmente, a partir dos anos 1990. Esses estudos também mostram que a reforma do aparelho estatal e as alterações na relação entre a sociedade civil e a sociedade política no âmbito do Estado Ampliado modificaram o perfil da ofensiva do empresariado e a composição dos grupos que vem atuando sobre a educação pública brasileira, contribuindo para o aprofundando do caráter privatista das políticas educacionais, as quais se impõe a lógica do mercado ao setor educativo. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017; RAMOS, FRIGOTTO, 2016; MARTINS, 2016).

Por fim, apesar de não ser possível expormos conclusões finais, tendo em vista que nossa pesquisa ainda está em andamento, concluímos reafirmando que nossas primeiras aproximações têm evidenciado que a burguesia industrial tem se privilegiado dos novos mecanismos de atuação do empresariado nas políticas educacionais, propiciados pelo contexto de reestruturação produtiva e reformulação do aparelho estatal no Brasil contemporâneo. Além disso, não apenas tem atuado como tem conquistado hegemonias em determinadas demandas específicas dessa fração, o que temos

verificado através de forte semelhança entre aspectos do projeto dos industriais para a formação de nível médio e a recente política estatal, denominada pelo governo de Novo Ensino Médio.

Referências

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995.

_____. Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>> Acesso em agosto de 2018.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 287, de 05 de dezembro de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, DF, 05 de dezembro de 2016. Disponível em <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881#portlet-navigation-tree>> Acesso em agosto de 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial de União*, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em agosto de 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em agosto de 2018.

_____. Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário oficial da*



União, Brasília, DF, 14 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm> Acesso em agosto de 2018.

BOITO Jr, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

GRAMSCI. Antonio. *Caderno do Cárcere*, vol. 1. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____ *Caderno do Cárcere*, vol. 3. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____ *Caderno do Cárcere*, vol. 4. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
HARVEY. David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 22 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em debate*, Salvador, v.9, n.1, p. 14-24, abr. 2017.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MENDONÇA, Sônia. *Estado Ampliado como ferramenta metodológica*. Revista Marx e o Marxismo, v. 2, n. 2, jan/jul 2014

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº746/2016 (Lei nº13.145/2017). *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº139, p. 355-372, abr-jun 2017.

NEVES, Lúcia. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*, texto apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped, nov. de 2004.

NEVES, Lúcia; FERNANDES, Romildo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia. (org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Editora Xamã, 2002, p. 21-40.

VIEIRA, Nivea. *O centro de pesquisa em educação, cultura e ação comunitária (cenpec) e a construção da política de educação em tempo integral da terceira via*. In: VI Seminário da ANPAE-RJ, 2017, Niterói. Anais do VI Seminário da ANPAE-RJ. Niterói, 2017. v. 1.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RODRIGUES. José. *O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na formação da educação superior: continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal*. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) PRIMEIRA(S) INFÂNCIAS(S) NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mônica de Souza Motta¹

Resumo: O presente trabalho de pesquisa intenciona investigar as políticas educacionais para primeira infância, entre os anos 2014 a 2018, no campo de atendimento à educação infantil, no município de São Gonçalo/RJ, com especial atenção ao cumprimento da meta 1, definida no Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação. A pesquisa será de caráter qualitativa, conforme aponta Minayo (2007), pautando-se em responder questões muito particulares, referente ao universo dos significados, dos desejos, das crenças, dos valores e das atitudes. Os procedimentos da pesquisa abordarão entrevistas, análises documentais, pesquisas bibliográficas, visitas a Secretaria Municipal de Educação e demais espaços necessários. O Município de São Gonçalo tem a incumbência da universalização e ampliação na oferta de vagas, além de garantir a qualidade das instituições de Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso e permanência na educação. No atual quadro político, o Direito social das crianças em serem atendidas em creche e pré-escolas se concretizou por meio da Constituição Federal de 1988, que define como dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV). Em meu estudo apresentado de forma ainda muito inicial pretendo aprofundar as questões políticas, educacionais, culturais e territoriais que dificultam a expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil. Busco trazer como categoria de análise, o conceito de infância(s), através do tempo histórico social, conforme os estudos de Philippe Ariès e a sua caracterização como sujeito(s) de direito, baseado nas discussões referente às formulações de políticas públicas para a garantia do direito à educação aos “pequenos” (TAVARES, 2008) na cidade de São Gonçalo/RJ.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Plano Municipal de Educação.

Educação Infantil: um breve relato histórico

No Brasil, a Educação Infantil apresenta uma trajetória de luta que envolve vários segmentos da sociedade nos variados contextos históricos, produzindo avanços significativos nas esferas sociais, culturais e educacionais.

Ao longo da modernidade e, juntamente, com as histórias das sociedades ocorreram transformações nas concepções do conceito de infância, ou seja, o que hoje conhecemos como infância, fase natural do desenvolvimento humano, em outras épocas se não constituía como tal conceito.

Conforme os estudos de Philippe Ariès, o sentimento de infância foi sendo alterado e produzido junto aos adultos, gerando o que o autor denominava de papparicação (2011), o despertar dos adultos produziu inquietações e afeições em relação às crianças, tais

¹Mestranda, UERJ/FFP, Mestrado em Educação (PPGedu) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, monica_mtt2004@yahoo.com.br

alterações ocorreram no contexto histórico, político e educacional, apontando o processo educacional, produzido pelas escolas, como um caminho ideal para formação dos infantes.

A partir do século XV, a infância estaria vivendo uma revolução significativa, conforme contribuições de Ariès, as realidades e os sentimentos das famílias sofreriam transformações, uma alteração profunda e lenta, pouco percebida pelos contemporâneos como pelos historiadores, sendo difícil de reconhecer (2011, p.159). As mudanças vividas pelas famílias não se justificavam como uma mudança interna, como destaca o próprio autor, sendo um dos fatores de maior importância à extensão da frequência escolar.

A educação passa a ser significativa dentro da sociedade, o processo escolar inicia quando a educação por meio da aprendizagem deixa de ser atribuída no convívio direto com os adultos, e passa a ser destinada, a uma instituição, o atendimento educacional das crianças.

Passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos: esse sentimento de uma infância curta persistiu ainda por muito tempo nas classes populares. Os moralistas e educadores do século XVII, herdeiros de uma tradição que remontava a Gerson, aos reformadores da universidade de Paris do século XV, aos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da sociedade. (ARIÈS, 2011, p.123)

Os modos de perceber a(s) infância(s) no mundo estão sempre interligados a inserção no grupo social, pautados pelas relações estabelecidas com o conjunto de instituições e de suas práticas sociais, da maneira de como são partilhadas e internalizadas suas representações, bem como suas relações com grupos sociais distintos que veem, sentem, interrogam e representam a própria história.

Políticas Educacionais: processo de luta dos educadores brasileiros

Nesse percurso histórico/social nos defrontamos com a constituição da nossa sociedade num contexto em que a “economia nacional”, conforme aponta Norbert Elias, se desenvolveu por meio da “economia privada” do sistema feudal, fortalecendo sua ação na aquisição das terras e dos corpos, no caminho de exploração e desumanização,

visto que o poder se caracterizava pela apropriação dos seres humanos, de suas terras e do extermínio de qualquer resistência.

A trajetória histórica apresentada nos estudos do autor indica que as sociedades foram modificando seus sistemas econômicos, e que nas economias baseadas em trocas, frequentemente ocorrem relacionamentos de inimizades e confrontos.

No modelo de sociedade apontado por Norbert Elias, de governante “único”, em que um indivíduo seria teoricamente mais fraco, pois se a sociedade no seu todo ou em parte levantar-se contra ele, o mesmo ficaria impotente. Partimos para uma análise das relações que perpassam essa configuração de poder, entendendo que as partes que compõem a sociedade permanecem na busca de um equilíbrio constante das tensões.

Nessa caracterização de conflitos em proporções maiores ou menores, mas sem as soluções das divergências em sua plenitude, qualquer fortalecimento de um dos lados, em todo ou em parte, pode influenciar na existência/inexistência social do outro e ao mesmo tempo não podem se separar, devido à interdependência social de ambos.

Nesse contexto, as tensões e descargas, vagarosamente, se movem para uma estrutura mais evidente de hegemonia numa integração de setores maiores em volta de centros hegemônicos específicos. Cabe destacar, que existem interesses superiores a todos os demais, que seria a preservação dos vários privilégios das classes detentoras dos bens e monopólios.

No decorrer do nosso processo histórico o sistema educacional brasileiro sempre se mostrou seletivo, classificatório e com o objetivo da manutenção do quadro social brasileiro, em que a educação não é para todos e sim para partes dela, conforme nos aponta Anísio Spínola Teixeira.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. (TEIXEIRA, 1994, p.56 e 57)

Na perspectiva da “educação comum”, conforme características da escola pública americana ou da *école unique* francesa, destacado por Anísio Teixeira, a ideia não era de proporcionar ao pobre a educação do rico, mas o inverso, numa perspectiva democrática de sociedade em que não deveria existir a necessidade de selecionar entre

o que precisa ou não de trabalho, a educação para o trabalho seria para todos, de acordo com mérito de cada um, independente da sua posição social ou riqueza.

A perspectiva, por tanto, não era de reforçar os “privilégios”, mas de eliminá-los, a sociedade apresentaria a hierarquização nas ocupações, porém socialmente estaria desierarquizada.

No caso brasileiro, a expansão educacional ocorreu com a oferta da educação da elite para todos. Uma expansão que não corresponde à demanda do povo brasileiro, que estava à margem do sistema e que agora inserido, recebe a diplomação, entretanto, não é preparado e nem habilitado para a realidade social.

A escola no território brasileiro deveria ser um produto das realidades locais e regionais, sendo projetada, construída e alicerçada pela cultura da região, diversificada no campo dos meios e recursos, mas apresentando objetivos e metas comuns.

A regionalização da escola que, entre nós, terá caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro,...(TEIXEIRA, 1994, p.64)

A descentralização segundo Anísio Teixeira seria um ato político que caracterizaria a confiabilidade na nação e a implementação dos princípios democráticos da divisão do poder, criando nos municípios os setores próprios para gerenciar os fundos municipais de educação e conseqüentemente os seus próprios sistemas educacionais.

Os sistemas municipais de educação, em suas composições estarão articulados com o sistema estadual de ensino, que exercerá sua ação supervisora, buscando garantir a unidade do ensino no Estado. Nessa perspectiva, a União atuaria como força unificadora, agindo no campo do desenvolvimento e aperfeiçoamento, como também nas áreas de assistência financeira e técnica às unidades escolares, além de regulamentar o exercício das profissões.

O nosso filósofo da educação, Anísio Teixeira, indica que os três poderes estariam articulados, independentes e atuando em variadas frentes numa ação tríplice, sistemática e unificada; alicerçada no texto Constitucional, que institui as esferas Municipais, Estaduais e Federais na preparação e formação do povo brasileiro.

Em outros tempos, quando a educação escola era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole “colonizadora”. Hoje a escola flui e decorre de nossa própria cultura,



dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, toda ela uma e brasileira. (TEIXEIRA, 1994, p.70)

Com as distribuições das tarefas entre os três poderes públicos seriam definidos as prerrogativas de formação do nosso sistema escolar nacional, de forma ampla e pública, para o povo brasileiro. O desafio estaria na construção de uma educação brasileira de destino próprio e soberano.

Os apontamentos de Darcy Ribeiro retratam a ineficiência e a exclusão do sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao atendimento à população. Destaca uma sociedade pautada em valores desiguais e sem nenhuma preocupação com a formação do seu povo, que perpetua o desamparo e a exclusão, num processo de desgaste, caracterizado no perfil da classe dominante, que não considera o povo, seus desejos e seu planejamento de futuro. “É o talento espantoso coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação”. (RIBEIRO, 2018, p.25)

Darcy Ribeiro em sua análise social declara que o pensamento da classe dominadora frente à formação populacional do nosso país, de origem: povo indígena, povo negro, escravo, mulato ou mestiço pobre, todos abarcados numa massa considerada desprezível, normaliza a indiferença em que à formação e o sustento da classe dominada nunca foi e nem pretende ser uma preocupação das elites detentoras dos bens e monopólios.

Numa visão pautada na perspectiva da “descolonização” conforme indica nosso intelectual público e político, Darcy Ribeiro, baseada na criação de um novo homem, um novo pensamento, que aposta na formação humana criada com referências nas misturas culturais.

Nosso autor indica que para avançarmos no caminho de uma educação popular democrática devemos alcançar algumas metas no campo educacional, dentre elas: horário integral, professores especializados, rotinas educacionais planejadas numa ação de diminuir a exclusão e as desigualdades. Retrata que “Sociedade alguma pode ser feliz, pessoa alguma pode se sentir confortada e feliz enquanto perambulam pelas ruas crianças abandonadas, já muitas à margem de tudo, sem futuro, sem amanhã e sem destino. Leonel Brizola”. (RIBEIRO, 2018, p. 50)



Os direitos sociais, segundo análise do Dermeval Saviani, dizem respeito ao acesso da população ao mínimo abordado na política de bem-estar social. Diante dessa perspectiva, a educação se configura como um direito social torna-se uma ponte de acesso para o exercício da cidadania em seus aspectos civis, políticos, econômicos ou das suas mais variadas formas.

O pressuposto da participação da população no exercício da cidadania na sociedade diz respeito ao domínio dos códigos escritos.

A sociedade é pautada em normas escritas. A educação escolar recebe um percentual de valor, pois o conhecimento é referendado na capacidade de compreensão das relações entre os fenômenos, entendendo o significado das situações vivenciadas em seu contexto histórico.

E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos. (SAVIANI, 2013, p.745)

Diante dessa realidade, Dermeval Saviani afirma que a escola tem um papel imprescindível, pois possui a difícil tarefa de capacitar aos que tem acesso às informações, a prerrogativa de selecionar às que não são relevantes das relevantes, das maquiadoras da realidade das verdadeiras, das inconsistentes das que são consistentes.

Nesse percurso de análise, Dermeval Saviani destaca que se torna fundamental diferenciar a proclamação dos direitos da sua implementação. É imprescindível entender que cada direito está relacionado com um dever. Ora se a educação está definida como um direito e o poder público a identifica como tal cabem ao mesmo a obrigação de fornecer os meios para que tal direito se concretize. Nessa perspectiva a educação é entendida como direito do cidadão e dever do Estado.

No atual quadro político, o Direito social das crianças em serem atendidas em creche e pré-escolas se concretizou por meio da Constituição Federal de 1988, que define como dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV), e tem a sua regulamentação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 21, inciso I, incluindo a Educação Infantil, juntamente como o ensino fundamental e médio, etapas da educação básica, integrando as creches e as pré-escolas, como a primeira etapa de ensino da Educação Básica, como também define as responsabilidades dos



entes federados para com os níveis da educação, determinando que: (1) os municípios têm por incumbência “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (art. 11, inciso V).

Neste contexto a legislação, aborda um novo paradigma que prevê por meio da unificação dos sistemas, as articulações das ações e responsabilidades dos eixos governamentais (governo federal, estadual e municipal), como também entre o Estado e a Sociedade Civil. As fases de planejamento, execução e avaliação que constituem os diferentes níveis governamentais devem ser organizadas para propiciar a garantia do direito de cada brasileiro à educação de qualidade.

Nas últimas décadas a Educação Infantil vem sendo reconhecida como um direito social e de imensa importância para a formação educacional dos indivíduos, fato assegurado na Constituição Federal de 1988, trazendo, dentre outras prerrogativas legais, a Creche como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

As políticas públicas para primeira infância veem sendo objeto de lutas de muitos educadores e de alguns membros da sociedade civil na busca de avançar em direitos que garantam o início da educação nos primeiros anos de vida. Nesta perspectiva, a população busca a expansão para o atendimento da(s) infância(s), considerando-a com a mesma importância frente aos demais segmentos de ensino.

No Brasil, o atual quadro político, aponta que a Educação Infantil tem sido generosamente ofertada pelo setor privado, visto o número expressivo de instituições privadas em detrimento das públicas, sendo regulamentadas mediante autorização de funcionamento e acompanhamento dos Conselhos Municipais de Educação, responsáveis pela legislação em regime de corresponsabilidade com a União.

O poder público delega a sua responsabilidade para a sociedade civil, reforçando o processo de exclusão e desigualdade, desconsiderando o princípio constitucional que define a educação como “direito de todos e dever do Estado”, sua ação inverte esse princípio colocando a educação num patamar de dever de todos e direito do Estado. “Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.” (SAVIANI, 2013, p.754).

Dermeval Saviani aponta a necessidade da implementação de um Sistema Nacional de Educação que assimile e una ações nos variados níveis e modalidades de

educação, na plenitude de recursos e serviços que lhes cabem, em regime de colaboração entre todos os entes federativos sobre regência da União. É evidente que a distribuição dos fazeres não elimina a participação dos poderes diante das prerrogativas que não forem diretamente direcionadas as suas atribuições.

Nessa trajetória, Dermeval indica que a formação do Sistema Nacional de Educação, deve ser um projeto de junção que contemple o processo educacional no país como um todo, construindo regras e procedimentos comuns que perpassem todo o Brasil numa perspectiva de garantir a educação com qualidade para toda população. Por tanto, o Sistema Nacional de Educação deve ser entendido como pertencente à Federação, propriedade dos próprios entes federados, não um sistema exclusivo do governo federal, mas planejado e gerenciado conjuntamente por todos.

O Sistema Nacional de Educação projetado com esse indicativo poderá direcionar as ações referentes ao Plano Nacional de Educação, realizando o diagnóstico do sistema educacional em todo território nacional, a fim de projetar diretrizes, determinar metas e quais os caminhos para atingi-las no período de execução do plano.

Se o caminho que acabo de apontar for efetivamente seguido, o direito à educação estará assegurado a todos os brasileiros. Entretanto, se novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. E as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro. (SAVIANI, 2013, p.759)

Plano Municipal de Educação: Em perigo

No campo educacional, a educação do país vem sofrendo com a forte crise política e institucional iniciada a partir de 2016, após o golpe jurídico, político e midiático que retirou da presidência da república uma presidenta eleita democraticamente, além de enfrentar as exigências impostas pelos organismos internacionais, referente às medidas adotadas que focam na melhoria do índice quantitativo de “qualidade” da educação, visando uma política que avançaria no crescimento dos índices de desenvolvimento da educação básica.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) se apresenta como marco norteador para que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios organizem seus respectivos planos. O Plano Nacional de Educação (PNE) define 20 metas a serem



alcançadas até 2024. Dentre as metas, constam a universalização e melhoria do ensino, formação de professores, aumento dos índices quantitativos de qualidade do ensino, dentre outros (BRASIL, 1998; 2009). O PNE aponta que os planos estaduais e municipais sejam planejados e elaborados de forma democrática, garantido a participação efetiva da sociedade civil.

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ foi elaborado com ênfase na realidade local e regional, contemplando a participação dos diversos segmentos da sociedade, por meio de uma audiência pública que aponta como finalidade discutir as metas nacionais e elaborar as estratégias municipais para apresentação, discussão e aprovação do documento final em plenária, envolvendo o compromisso da comunidade gonçalense, através dos seus representantes, distribuídos entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

O Plano Municipal de Educação (PME) é o orientador das políticas educacionais de São Gonçalo, no período de 2015/2024, foi sancionado no dia 07/12/2015 através da lei Municipal 658/15 com publicação em Diário Oficial no dia 09/12/2015, apresentando como meta 1: a universalização e a garantia da matrícula na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de 0 a 3 (três) anos de idade num percentual, mínimo, de 70% (setenta por cento) das crianças até o 3º (terceiro ano) de início de implementação do plano.

O Município de São Gonçalo tem a incumbência da universalização e ampliação na oferta de vagas, além de garantir a qualidade das instituições de Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso e permanência na educação. Diante do exposto, o município deve priorizar mecanismos e estratégias que estejam voltadas à ampliação da oferta de vagas, tendo em foco à garantia do direito das crianças. É evidente a necessidade de um planejamento baseado nas reais condições do município, devendo avaliar as possibilidades de novas construções, contratação de professores, aquisição de mobiliário, entre outros bens que se fazem necessários para o desenvolvimento do trabalho, além do planejamento orçamentário que deve ser mobilizado. Nesse ínterim, considerar os recursos que devem ser assegurados pelo Estado e União, por meio dos programas destinados a essa etapa da educação básica.



Na atual conjuntura, o município possui um grande desafio, conforme dados do IBGE, que estima a população em 2017, na margem de mais de um milhão de habitantes, cerca de: 1.049.826, distribuídos em 92 bairros e alguns sub-bairros, organizados em 5 (cinco) distritos, que são: São Gonçalo, Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes.

Em 2010, a população estava em torno de 999.728 e apresentava o percentual populacional de 7,2% de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, cerca de mais ou menos 71.980 (setenta e um mil e novecentos e oitenta) crianças com idade para matrícula na Educação Infantil.

A rede municipal de ensino, segundo dados do INEP – 2017, apresenta 108 (cento e oito) escolas de educação básica que possuíam 1.117 (um mil e cento e dezessete) crianças matriculadas em creche e 3.845 (três mil oitocentos e quarenta e cinco) matriculadas na Pré-escola. Na rede privada de ensino, indica 302 (trezentos e duas) escolas de educação básica com pareceres de autorização de funcionamento que apresentavam 4.929 (quatro mil e novecentos e vinte e nove) matriculadas na creche e 10.807 (dez mil e oitocentos e sete) matriculadas na pré-escola.

Dados alarmantes, que configuram o não cumprimento da meta 1 pelo Município, que após alguns anos de vigência do Plano Municipal de Educação, não conseguiu alcançar a universalização do acesso das crianças a matrícula na pré-escola e nem atingiu a proposta de ampliar o patamar de atendimento em 70% (setenta) por cento o número de vagas em creches.

O Plano Municipal de Educação que em sua constituição deveria ser um planejamento orgânico da administração pública, identificando os problemas, as prioridades, os prazos, os recursos e as ações a serem implementadas de maneira objetivas e organizadas, se apresenta distante de alcançar sua finalidade, conforme esse breve histórico apontado.

A política educacional brasileira nunca colocou a primeira infância como prioridade em sua agenda e com a aprovação da PEC 241/55 sua ação ficou muito fragilizada em virtude de um sistema de governo que não prioriza as políticas sociais. Nesse contexto de restrições orçamentárias o Plano Nacional de Educação tende a sucumbir.

Se considerarmos que em 2014 o país aplicou o equivalente a 6% do PIB em educação, somando-se os recursos aplicados pela União, pelos estados, DF e municípios (BRASIL. INEP, 2015), pode-se concluir que, se os estados, DF e municípios também aplicarem esta mesma regra prevista na PEC 241, esse percentual se reduzirá para 5% em 2024. (AMARAL, 2016, p.662)



No panorama atual torna-se grande o desafio em ampliar as vagas para creche até 2024, devido às restrições orçamentárias estipuladas para os Municípios. Com a estimativa da diminuição das contas públicas torna-se inviável atingir o percentual de 50% no crescimento da oferta das vagas. As consequências são alarmantes diante das enormes desigualdades na oferta e acesso das crianças mais pobres na educação infantil, referendando mais uma vez que as crianças pequenas não são prioridades nas políticas educacionais.

Com o congelamento do investimento na educação por 20 anos ocorre o engessamento da efetivação das metas do Plano Nacional de Educação marcando o quadro de desigualdade já instaurado, no caso da educação infantil os Municípios possuem a obrigatoriedade de atender todas as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos até 2016, muitos ainda não atingiram tal meta e mediante o objetivo de universalizar o acesso a pré-escola diminuíram o atendimento as turmas de 0 a 3 anos, caracterizando uma realidade perversa para a educação dos bebês e crianças bem pequenas.

O direito à educação é fato definido em nossa legislação, entretanto, o dever de garantir esse direito pelo Estado vem sendo protelado ao longo dos anos.

Notas Provisórias:

O Município de São Gonçalo nesse percurso de implementação do Plano Municipal de Educação, no que tange às políticas educacionais para primeira infância, pouco tem realizado de ações eficazes que assegurem o acesso, a universalização e a qualidade no ensino. O acesso à creche continua sendo muito restrito, além de encontrarmos um grande número de atendimento em unidades particulares.

O Município frente a sua densidade demográfica e populacional necessita instituir uma efetiva política de direito, realizando levantamento de dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional em seu território, buscando o diagnóstico da situação, com o objetivo de organizar as diretrizes que definirão os meios pelos quais, as metas serão atingidas, no período de vigência do plano, garantindo um padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do município.

Em meu estudo, apresentado de forma ainda muito inicial no presente texto, pretendo aprofundar as questões políticas, educacionais, culturais e territoriais que dificultam a expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil na cidade. Aprofundar as contradições entre o discurso do campo político e os dilemas da prática,



com certeza estarão presentes nos meus objetivos e desafios de formação enquanto professora pesquisadora da(s) infâncias(s) em São Gonçalo. Mas essas são outras questões, outros desafios para o meu percurso no Mestrado em Educação na FFP-UERJ.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____. BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: Disponível em www.planalto.gov.br;

_____. BRASIL (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em www.planalto.gov.br;

ELLIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume II, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, cap. 2, Sobre a Sociogênese do Estado, p. 87-190.

_____. IBGE - **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2000 e 2010)**. Censo Demográfico.

_____. RJ - SG – D. O. **Plano Municipal de Educação de São Gonçalo**, período de 2015/2024, sancionado no dia 07/12/2015 - Lei Municipal 658/15 - publicado no Diário Oficial em dia 09/12/2015;

RIBEIRO, M. Adélia e Jr. Romera Edison. **Geopolítica do Conhecimento e descolonização epistemológica em Darcy Ribeiro**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 2 – pag. 5-21 (jul/out.2017): “Número Espiral Darcy Ribeiro”.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como Prioridade** / Darcy Ribeiro; organização Lúcia Velloso Maurício. 1. Ed. – São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**, Estudos Avançados – 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**, Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.



TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio** / Anísio Teixeira. 5ª Ed. / comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.



AS VISITAS ESCOLARES GUIADAS AO AQUÁRIO MARINHO DO RIO DE JANEIRO: LÓCUS DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA

*Franco Gomes Biondo*¹

*Maria Jacqueline Girão Soares de Lima*²

Financiamento: CAPES

Resumo: O Aquário Marinho do Rio de Janeiro (AquaRio) é uma instituição privada que se anuncia como um centro de pesquisa, conservação, cultura e educação. Neste último aspecto, o aquário possui uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através da qual professores de escolas municipais podem realizar visitas gratuitas com seus estudantes. Assim, o trabalho aqui apresentado deriva de uma pesquisa em fase inicial e que tem como objetivo investigar a produção curricular que se dá durante essas visitas. Como um primeiro movimento para essa pesquisa, foi realizado um ensaio teórico a partir de referenciais dos campos da Educação Museal, do Currículo e da Educação Ambiental, visando situar as visitas escolares guiadas ao AquaRio como lócus de produção curricular. Assim, o ensaio aqui apresentado resgata o processo histórico de musealização dos aquários e o crescimento de suas dimensões educativas (SALGADO & MARANDINO, 2014) para reconhecer as relações que podem ser tecidas entre museu e escola (MARANDINO, 2001), abrangendo tanto conhecimentos das disciplinas escolares de Ciências e Biologia (MARANDINO *et al.*, 2009) quanto temáticas transversais, como a educação ambiental. Nesse sentido, ao assumir a possibilidade da existência de currículo em museus (MARTINS, 2018), ao identificar a multiplicidade política e epistemológica da educação ambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014) e ao compreender o currículo como produção cotidiana de conhecimentos (OLIVEIRA, 2013), é possível reconhecer a complexidade inerente às visitas escolares ao AquaRio. Assim, este trabalho argumenta que tais visitas podem ser situadas como lócus de produção curricular através da participação de estudantes, monitores e professores, apresentando uma dinâmica localizada na fronteira entre a educação não formal e a educação formal.

Palavras-chave: Museus de ciência. Ensino de ciências. Educação ambiental.

I. Introdução

O Aquário Marinho do Rio de Janeiro (AquaRio), inaugurado em outubro de 2016, se anuncia como um “equipamento de visitação pública, 100% privado, moderno e multifuncional de educação, pesquisa, conservação, lazer, entretenimento e cultura”³. O aquário se localiza na Zona Portuária do Rio de Janeiro, região da cidade que passou

¹ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Doutora em Educação pela UFRJ. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF.

³ Disponível em: <www.aquariomarinhodorio.com.br>. Acesso em 1 de julho de 2018. As informações referentes ao AquaRio expostas neste tópico foram retiradas deste site, salvo quando especificado.

por obras de revitalização visando os Jogos Olímpicos daquele ano através do consórcio Porto Maravilha⁴.

Considerado o maior aquário marinho da América Latina, o circuito de visitação do AquaRio conta com um tanque principal e cerca de 25 tanques secundários, os quais contêm peixes, animais invertebrados, algas e plantas aquáticas, acompanhados de textos descritivos e mapas de distribuição geográfica dos organismos. Apresenta, ainda, telas interativas com informações sobre aspectos biológicos, físicos e químicos dos oceanos, um espaço para dinâmicas lúdicas com crianças e um anfiteatro para projeção de filmes e vídeos, bem como uma loja de produtos ao final do circuito. Conta, ainda, com um laboratório de pesquisa, disponível ao público apenas para visualização externa⁵.

Com essa estrutura, o AquaRio se considera um centro de pesquisa científica, de conservação da biodiversidade e de educação ambiental. No primeiro aspecto, há uma parceria com o Departamento de Biologia Marinha da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da qual pesquisadores podem utilizar as instalações do aquário para a realização de pesquisas. Visando a conservação, o AquaRio se propõe a abrigar espécies em risco de extinção e realizar “projetos de reprodução em cativeiro para posterior soltura na natureza”. Por fim, sua dimensão de educação ambiental é descrita ao se valorizar o discurso de “conhecer para preservar”, motivo pelo qual a instituição anuncia que seus educadores recebem “milhares de alunos das escolas públicas e privadas” para proporcionar “o ambiente ideal para a educação lúdica”.

Sobre este aspecto, o AquaRio possui uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), através da qual professores de escolas municipais podem realizar visitas guiadas com seus estudantes, sem qualquer tipo de custo. Apesar de o site do AquaRio não especificar quantas nem quais escolas já realizaram esse tipo de visita, uma busca em um portal da internet pelos termos “visita aquario escola municipal” gerou, dentre outros resultados, páginas da prefeitura e *blogs* com relatos de professores de escolas municipais que realizaram tais visitas guiadas

⁴ Informação disponível em: <portomaravilha.com.br>. Acesso em 1 de julho de 2018.

⁵ Estas informações foram obtidas no site da instituição e a partir de visitas realizadas ao aquário. Acesso ao site em 1 de julho de 2018.



com seus estudantes⁶. Uma das páginas encontradas, por exemplo, relata a visita de alunos das classes especiais, mencionando que “todos ficaram encantados com a beleza dos aquários e com a diversidade de vida marinha apresentada”⁷.

Assim, as visitas guiadas ao AquaRio constituem momentos nos quais participam estudantes, professores e monitores, sendo precisamente neste panorama que se situa a proposta central deste trabalho: localizar as visitas escolares guiadas ao AquaRio como locus de produção curricular. Nesse sentido, este trabalho consiste em um ensaio teórico que faz parte de um movimento inicial e inserido em um projeto de pesquisa de mestrado em Educação, o qual tem como objetivo investigar a produção curricular que se dá em tais visitas.

II. A musealização dos aquários

Aquários destinados à exposição de organismos marinhos ao público estão presentes em países diversos, como instalações de pequeno, médio e grande porte. Exemplos internacionais conhecidos incluem o Georgia Aquarium, nos Estados Unidos; o Okinawa Churami Aquarium, no Japão; e o Oceanário de Lisboa, em Portugal. De acordo com a Sociedade de Zoológicos e Aquários do Brasil (SZB), existem 12 instituições no país que se intitulam aquários, das quais a maioria é privada e se localiza na Região Sudeste⁸. Tal levantamento, no entanto, não inclui o AquaRio, uma vez que este foi inaugurado em uma data posterior ao documento publicado pela SZB.

Sobre os aquários de visitação pública, Salgado & Marandino (2014) fornecem um panorama a respeito dos objetivos historicamente valorizados para justificar a existência de tais instituições. Os autores colocam que os diferentes momentos da história dos aquários na sociedade influenciam o “discurso expositivo presente neles” (p.868), o qual, por sua vez, se reflete na comunicação e na educação que ocorrem nessas instituições. Assim, é argumentado que os primeiros aquários foram construídos no século XIX para

⁶ Exemplos de sites contendo relatos de visita incluem: www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7157158, paraibadosul.rj.gov.br/noticias/alunos-da-escola-municipal-tim-lopes-visitam-museu-do-amanha-e-aquario e emgasparvianna.blogspot.com/2017/08/visita-ao-aquario.html. Acesso em 1 de julho de 2018.

⁷ Disponível em: emgasparvianna.blogspot.com/2017/08/visita-ao-aquario.html. Acesso em 12 de agosto de 2018.

⁸ Disponível em: www.szb.org.br/arquivos/zoos-e-aquarios-brasil.pdf. Acesso em 11 de agosto de 2018.

fins de pesquisa científica sobre os organismos marinhos, apresentando o entretenimento ao público como uma finalidade secundária.

Com o aprimoramento das técnicas de mergulho, a pesquisa em biologia marinha passou a se utilizar de outras metodologias, ao mesmo tempo em que a preocupação ambiental com os oceanos começou a ganhar espaço de maior destaque na sociedade, especialmente a partir do século XX. Nesse sentido, Salgado & Marandino (2014) argumentam que, ao longo dos anos e em relação com as transformações mencionadas, houve uma redução na dimensão de pesquisa dos aquários e um progressivo desenvolvimento de suas finalidades educativas, tanto para o ensino de ciências do mar quanto para a educação ambiental.

É nesse panorama que se aponta para um processo de musealização dos aquários, através do qual tais instituições passaram a ser compreendidas como museus de ciência. Como tais, passam a apresentar funções educativas para a socialização de conhecimentos diversos. Nas palavras dos autores:

Assim, os tanques, os textos e os painéis luminosos são as principais formas de comunicação nesses ambientes, e, nessa linha, ao construírem seus espaços expositivos, os idealizadores dos aquários elaboram narrativas com **finalidades claras de ensino e divulgação de conhecimentos sobre o mar, ecossistemas marinhos e seus organismos**. Revelam, desse modo, intenções de que o espectador, ao visitá-los, possa produzir sentidos, aprender e, eventualmente, **mudar comportamentos com relação à preservação desse ambiente** (SALGADO & MARANDINO, 2014, p.876, grifos meus).

III. Pesquisas educacionais nos aquários

Considerando as instituições brasileiras, o Aquário de Ubatuba, em São Paulo, tem sido objeto de investigação de algumas pesquisas educacionais. Salgado (2011), por exemplo, estudou o processo de transposição do conceito de biodiversidade, verificando modificações neste conceito desde o saber de referência até o saber exposto. O primeiro compreende, por exemplo, textos acadêmicos em ecologia, os quais costumam valorizar a dimensão específica da biodiversidade. O saber exposto, por outro lado, inclui os tanques e as descrições do aquário, as quais, de acordo com o autor, enfatizam a biodiversidade comportamental. Nesse sentido, Salgado (2011) argumenta que as exposições do aquário apresentam o potencial de ensinar aspectos da biodiversidade que não estão presentes nos livros de forma expressiva.

Em outro estudo, Neto & Barbosa (2010) buscaram avaliar a sensibilização ambiental promovida pelo circuito do aquário nos visitantes. De acordo com os autores, o Aquário de Ubatuba procura se utilizar de metodologias de educação ambiental que possam ser replicadas em outros aquários e que possam promover a construção de princípios básicos de educação ambiental pelos visitantes. Assim, a partir da aplicação de um questionário individual ao final da visita, contendo perguntas diretas e discursivas, os autores argumentam que, ao longo do ano de 2008, a maior parte do público entrevistado parece ter sido sensibilizada pelas exposições e atividades desenvolvidas (NETO & BARBOSA, 2010).

Tais pesquisas refletem a dimensão educativa da instituição, o que está de acordo com o processo de musealização dos aquários (SALGADO & MARANDINO, 2014) descrito anteriormente. No entanto, enquanto a pesquisa de Salgado (2011) evidencia uma preocupação didática do aquário ligada ao ensino de biologia marinha e procura investigar a abordagem de conteúdos específicos, o estudo de Neto & Barbosa (2010) reflete uma intencionalidade mais conectada à educação ambiental, em um aspecto mais relacionado à sensibilização ambiental do que à aprendizagem propriamente dita de determinados conceitos.

Nesse sentido, sobre a educação voltada às questões ambientais, Guimarães e Vasconcellos (2006) se colocam a favor da complementaridade entre espaços formais – as escolas – e espaços não formais – como os museus de ciência. Os autores defendem que a educação ambiental é um campo multidisciplinar que contextualiza questões locais dentro de aspectos globais e que é essencial para a formação de cidadãos críticos, politizados e engajados no “enfrentamento da atual crise socioambiental” (p.153). Dada a importância atribuída à educação ambiental, esta é interpretada pelos autores como uma dimensão que deve ser explorada por outras instituições além das escolares, podendo haver relações de complementaridade entre espaços formais e não formais, de modo a promover uma formação socioambiental integrada.

IV. As relações entre escola e museu

Sobre as relações entre escolas e museus de ciência, Marandino (2001) defende a existência de diversas possibilidades de articulação, sobretudo no contexto das visitas



escolares, o que não implica necessariamente em uma relação de continuidade. A autora ressalta que cada instituição – escola e museu – apresenta especificidades sobre a organização do espaço, a natureza das atividades propostas, o comportamento esperado dos estudantes e a própria relação com os saberes de referência. Neste último aspecto, Marandino (2001) defende a existência de um currículo próprio do museu, que, apesar de não apresentar características idênticas às do currículo escolar, também é construído a partir de um processo de transposição didática, que resulta na produção de um saber próprio, o saber museal.

Assim, a complementaridade sugerida por Guimarães e Vasconcellos (2006) é percebida quando Marandino (2001) coloca que a escola pode articular seu currículo com os conteúdos das exposições de um museu, mas que este não precisa ser o único objetivo da visita. Esta constatação ganha força na medida em que se compreende, a partir de Martins (2018), que o museu, como instituição educativa, se utiliza de estratégias de seleção e de distribuição de conhecimentos ao longo de suas exposições, o que influi na construção de um currículo próprio. Para sustentar essa argumentação, a autora se apropria da teoria do funcionamento do dispositivo pedagógico⁹, a qual investiga a formulação e a transmissão de códigos sociolinguísticos para compor um “complexo teórico capaz de elucidar o funcionamento dos processos educacionais, evidenciando as relações de poder e controle aí presentes” (p.648).

Martins (2018) entende que esse dispositivo participa da criação e da regulação do discurso pedagógico, limitando as possibilidades de significação dos conhecimentos socializados, os quais, desse modo, ganham características próprias da instituição em questão. No âmbito dos museus, a autora indica que um dos principais elementos que influenciam o discurso pedagógico é o tempo, uma vez que a permanência limitada dos visitantes exige uma negociação por parte dos educadores com relação aos propósitos educativos do museu. Além disso, a autora coloca que a avaliação realizada nos museus é diferente da avaliação escolar, por estar “voltada à compreensão dos mecanismos atuantes na comunicação e na educação museal e na melhoria desses processos” (p.656), ao invés de se propor a mensurar a performance dos visitantes. Ainda é

⁹ BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. / BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, Paideia, 1998.



colocado que o elemento de obrigatoriedade, presente na educação escolar, não é verificado no âmbito da educação em museus.

Assim, Martins (2018) aproxima escola e museu no sentido de argumentar que ambas as instituições possuem finalidades educativas, para as quais existem processos de construção e efetivação curricular. No entanto, tais processos exibem características que distanciam uma esfera da outra, algo que dialoga com as contribuições de Marandino (2001) no sentido de que cada instituição apresenta suas especificidades. Atuando na construção das especificidades do museu, Martins (2018) conclui que o “currículo da educação museal foi, dessa forma, compreendido não por meio de seus resultados ou práticas específicas, mas como parte de um processo no qual participam, de forma assimétrica, educadores de museus e público” (p.657).

V. As visitas escolares como locus de produção curricular

As contribuições de Martins (2018) nos permitem compreender que a dinâmica educativa dos museus pode ser estudada a partir da perspectiva curricular. Em sua argumentação, a autora trabalha com a teoria do dispositivo pedagógico e assume – inclusive a partir de relatos de educadores de museus – que a associação entre “conhecimento específico/acervo do museu, tempo e metodologia – eixos estruturantes das ações educacionais existentes nos museus – é regulada, portanto, pelos públicos, por um lado, e pelos objetivos educacionais dos educadores, por outro” (p.658). Ou seja, apesar de o museu possuir seus objetivos educacionais e suas expectativas quanto às visitas, estas apresentam um elemento de singularidade que não pode ser essencialmente previsto, especialmente no contexto das visitas escolares.

As visitas escolares guiadas compõem situações nas quais participam estudantes, professores e educadores do museu, configurando uma multiplicidade de atores – de público – que pode significar uma diversidade no que tange à regulação dos “eixos estruturantes das ações educacionais existentes nos museus” (MARTINS, 2018). Este elemento de riqueza de possibilidades na construção de conhecimentos, saberes, relações, abordagens etc. – enfim, de currículo – se aproxima das contribuições de Pinar (2016) ao definir o currículo como uma “conversa complicada”. Para o autor, o currículo deve ser compreendido como um verbo, construído no cotidiano pelos diversos atores

que dele participam e que protagonizam a criação do *currere*, o correr de um currículo que é experimentado e vivido.

Pinar (2016) coloca que essa experimentação e essa vivência são “complicadas” porque os estudantes e os educadores são indivíduos e, portanto, trazem consigo “seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse” (p.19). O autor indica que essa singularidade, ao mesmo tempo em que implica que os sujeitos são diferentes sob diversos aspectos, significa que tais aspectos são também construídos através da experiência de uns com os outros. A partir dessa experiência, o aprendizado em cada indivíduo possui tanto uma dimensão intelectual quanto uma dimensão emocional, apresentando, ainda, o elemento da historicidade. É através dessa linha de argumentação que o autor coloca, então, que “o currículo é uma conversa complicada pela singularidade de professores e alunos, e isso necessariamente tem que ser assim” (PINAR, 2016, p.22).

De fato, a noção de que um currículo não pode ser replicado de maneira precisa e exata tem sido abordada na própria literatura brasileira. Oliveira (2013), por exemplo, argumenta que um currículo é *pensadopracicado* pelos *praticantespensantes* daquele currículo. A autora utiliza esses neologismos para enfatizar a impossibilidade de separação entre o ato de pensar e o de fazer, sendo uma colocação político-epistemológica que rejeita a noção de que professores aplicam currículos pré-formulados e os estudantes atuam como meros receptores desses currículos. Ao contrário, a autora procura enfatizar o protagonismo de professores e alunos no cotidiano escolar. Em seus estudos, Oliveira (2013) compreende esse cotidiano “como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações” (p.51), se contrapondo à concepção de cotidiano como lócus de “repetição e mesmice” (p.51) e apontando que “os *praticantespensantes* da vida cotidiana, embora estejam inscritos em um mundo cujas regras não são estabelecidas por eles, usam essas regras de modo próprio” (p.55).

Ao localizarmos as contribuições de Pinar (2016) e de Oliveira (2013) no âmbito das visitas escolares guiadas aos museus – incluindo os museus de ciência e, mais especificamente, o AquaRio –, podemos argumentar que as conversas tecidas em tais visitas são possivelmente complicadas por envolverem as singularidades dos professores, dos alunos e dos educadores museais que participam de tais visitas. Indo além, uma vez que os professores, os estudantes e possivelmente os educadores são



diferentes a cada visita, o mesmo pode ser dito sobre as singularidades que interagem em cada momento, indicando que, pelo menos sob alguns aspectos, a conversa – o currículo – é diferente em cada visita escolar. Imbricada nesta interpretação se encontra, de maneira igualmente importante, o reconhecimento do protagonismo dos atores participantes de cada visita em criar o currículo que ali se constrói, para além das expectativas e dos objetivos de aprendizagem originalmente valorizados.

Isto não significa, no entanto, que tais objetivos e expectativas não influenciem o currículo construído, uma vez que, conforme apontado por Martins (2018), os próprios educadores museais procuram valorizar os propósitos educativos da instituição dentro do tempo disponível para cada visita escolar. Nesse sentido, ao retomarmos as exposições presentes no AquaRio e explicitadas no início do texto, perceberemos que seus principais objetivos estão relacionados a conhecimentos das ciências do mar – focalizando em aspectos da biologia, da química e da física – e da educação ambiental – com um forte discurso direcionado à conservação. Isto fica evidente, por exemplo, no seguinte trecho retirado da seção “filosofia e missão” do site da instituição: “bons aquários têm um papel fundamental na conservação da biodiversidade marinha e exercem essa função através do aumento do conhecimento científico de diversas espécies pouco estudadas no ambiente natural”¹⁰.

O propósito de divulgação do conhecimento científico tem sido, de fato, identificado em diversos espaços não formais de ensino, principalmente aqueles que são considerados museus de ciência. Sobre isto, Marandino *et al.* (2009a) argumentam que, em tais instituições, ocorre um processo de modificação do conhecimento produzido pela ciência para que o mesmo se adeque aos objetivos e aos públicos dos museus. Por este motivo, as autoras colocam que, assim como instituições escolares, os museus de ciência “vêm mantendo uma aproximação com as comunidades de cientistas e acadêmicos, socializando e legitimando os conhecimentos oriundos das Ciências Biológicas” (MARANDINO *et al.*, 2009b, p.25). Nesse sentido, a relação museu-escola introduzida anteriormente através de Marandino (2001) ganha possibilidades específicas relacionadas às disciplinas escolares Ciências e Biologia.

¹⁰ Disponível em: <www.aquariomarinhodorio.com.br/aquario-marinho/filosofia-e-missao>. Acesso em 21 de outubro de 2018.

Marandino *et al.* (2009b) destacam que essas possibilidades não se limitam às visitas escolares guiadas e incluem, por exemplo, a oferta de cursos por parte dos museus voltados para professores do ensino regular, programas de empréstimo de material didático, bem como visitas de especialistas dos museus às escolas. E, no que diz respeito à visita escolar ao museu, as autoras enfatizam a importância do planejamento da visita, as seleções e as traduções realizadas por professores e monitores, bem como o espaço para que os alunos possam se expressar. Nesse sentido, é argumentado que a relação museu-escola pode ser capaz de potencializar o aprendizado de conhecimentos usualmente explorados pelas disciplinas escolares Ciências e Biologia, incluindo, por exemplo, a identificação de organismos e a descrição de suas características físicas e comportamentais (MARANDINO *et al.*, 2009b). Assim, é possível argumentar que a intencionalidade de ampliação do repertório científico pode estar presente no currículo do AquaRio.

Em adição aos conteúdos relacionados à biologia e à ciência, o AquaRio enfatiza o discurso de “conhecer para preservar” e localiza-o no contexto da biodiversidade marinha¹¹. Isto nos permite inferir que os conhecimentos valorizados nas exposições da instituição, além de atenderem ao propósito da divulgação científica, estão a serviço de outro objetivo, relacionado à preservação ambiental. A respeito da educação ambiental, Layrargues & Lima (2014) argumentam sobre a existência de três macrotendências político-pedagógicas: conservacionista, pragmática e crítica. Enquanto a primeira valoriza a afetividade com a natureza e a mudança de comportamento individual, a vertente pragmática se embasa nos princípios da sustentabilidade e do consumo verde. Por outro lado, a macrotendência crítica enfatiza a insuficiência das mudanças individuais para a conquista de uma justiça socioambiental e defende a politização dos debates ambientais.

Nesse sentido, os elementos valorizados em uma determinada atividade ou instituição de educação ambiental – conhecimentos, valores, posicionamentos etc. – podem ser bastante diversos, dependendo das abordagens de educação ambiental – conservacionista, pragmática e/ou crítica – que forem priorizadas. Nesse sentido,

¹¹ Disponível em: <www.aquariomarinhodorio.com.br/aquario-marinho/filosofia-e-missao>. Acesso em 21 de outubro de 2018.



Cardoso-Costa & Lima (2015), ao analisarem relatos de experiência publicados nos anais das edições do Encontro Regional de Ensino de Biologia - Regional 2, identificaram que as práticas de educação ambiental costumam mesclar e associar os diversos sentidos valorizados pelas diferentes macrotendências, gerando ações educativas híbridas. Assim, é possível argumentar que saberes relacionados à preservação do meio ambiente possivelmente ocupam lugar de destaque no currículo de museus – incluindo o AquaRio – que se proponham a ter uma inserção voltada à educação ambiental.

Assim, ao enxergarmos na visita escolar a um museu de ciência a participação de professores, estudantes e monitores – os quais, através de uma conversa complicada (PINAR, 2016), constroem os sentidos curriculares próprios de cada visita – podemos assumir que diversas articulações (MARANDINO, 2001) e complementaridades (GUIMARÃES & VASCONCELLOS, 2006) podem ser tecidas. Nessa tessitura, podem estar presentes conhecimentos relacionados às disciplinas escolares Ciências e Biologia (MARANDINO *et al.*, 2009a; MARANDINO *et al.*, 2009b), bem como sentidos diversos próprios da educação ambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014; CARDOSO-COSTA & LIMA, 2015). No entanto, ao assumirmos a imprevisibilidade de um currículo *pensadopracicado* pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2013), é necessário assumir que esse currículo pode também ser construído a partir de saberes adicionais, sendo dotado de uma complexidade que não pode ser precisamente e previamente calculada. É nesse sentido que identificamos cada visita escolar guiada ao AquaRio como lócus de produção curricular.

VI. Bibliografia

CARDOSO-COSTA, G.; LIMA, M J. G S. Educação ambiental na escola: uma análise das concepções e práticas presentes em relatos de experiência dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES. In: *VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2015, Rio de Janeiro - RJ. Anais VIII EPEA, 2015.*

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. *Educar*, n.27, p.147-162, 2006.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v.17, n.1, p.23-40, 2014.



MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Introdução. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Ciências Biológicas, Museus e Educação. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009a.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.18, n.1, p.85-100, 2001.

MARTINS, L. C. Existe um currículo museal? As teorias curriculares na compreensão da educação em museus. *Educação Temática Digital*, v.20, n.3, p.640-661, 2018.

NETO, H. G.; BARBOSA, C. B. Educação ambiental em aquários de visitação pública: a experiência do Aquário de Ubatuba. In: PEDRINI, A. G. (Org.). *Educação ambiental marinha e costeira no Brasil*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.227-242, 2010.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

PINAR, W. *Estudos Curriculares – Ensaio Seleccionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

SALGADO, M. M. *A transposição museográfica da biodiversidade no aquário de Ubatuba: estudo através de mapas conceituais*. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo.

SALGADO, M. M.; MARANDINO, M. O mar no museu: um olhar sobre a educação nos aquários. *História, Ciências, Saúde*, v.21, n.3, p.867-882, 2014.



NADA DE MÁ-TEMÁTICA E NEM MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maridelma de Sousa Pourbaix¹
Renata Maldonado da Silva²

Resumo: Reconhecer a importância de que, a contextualização dos conteúdos e a construção dos conceitos matemáticos têm como propósito, torná-los significativos para os educandos; impulsionam a se pensar uma prática docente que comungue com os princípios da *Educação Matemática*, isto é, ênfase na compreensão, nas relações entre os conceitos matemáticos entre si, no contexto e no significado, buscando-se, acima de tudo, o compromisso com uma aprendizagem significativa. Neste trabalho, pretende-se, pois, descrever uma prática docente vivenciada em *Cursos de Formação Continuada de Professores* da Educação Básica - na rede pública municipal e estadual de ensino -, assim como no *Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/Campos dos Goytacazes-RJ)*, na qual se potencializa a compreensão das múltiplas representações mentais implícitas na formação de conceitos trabalhados nos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Numa dimensão reflexiva, que alia teoria-prática/prática-teoria, os professores durante os encontros de formação - de modo análogo ao que acontece na sala de aula dos graduandos em Pedagogia -, confeccionam uma variedade de artefatos didático-pedagógicos, a partir do (re)uso do lixo. Para isso, (re)utilizam caixas de leite e de sapatos, rolinhos de papel higiênico, jornais, canudinhos de refrigerantes/revistas, tampas e garrafas *pet*, pedaços de papelão, sacolas de papelão de lojas, cartelas vazias de comprimidos, embalagens de ovos e de outros produtos, rótulos, *folders* de propagandas e tantos outros materiais, comumente descartados como “lixos”, a fim de oportunizar ao educando a vivência do primeiro passo da elaboração de conceitos: a visualização. E assim, nas etapas subsequentes, prioriza-se a compreensão dos conceitos matemáticos a serem (re)elaborados e (re)vistos. Os artefatos construídos passam a compor “luxuosos” recursos, sendo experimentados e aperfeiçoados, tanto pelos professores, quanto pelos graduandos, em suas práticas cotidianas da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Aprendizagem-Ensino. Educação Matemática.

Introdução/Justificativa

A aprendizagem e a compreensão dos conteúdos de matemática não precisam sempre pertencer à vida cotidiana ou à realidade concreta. No entanto, reconhecer a importância de que, a contextualização dos conteúdos e a construção dos conceitos matemáticos têm, como propósito, torná-los significativos para as crianças; fez com que nos dedicássemos à *prática de pensar a prática*. Desse modo, como professora de matemática nas redes públicas em nível municipal e estadual, assim como na rede particular de ensino na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ -, inicialmente, atuando

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF; Mestre em Cognição e Linguagem também pela mesma universidade e Especialista em Matemática pela Faculdade de Filosofia de Campos/RJ. E-mail: maridelma.pourbaix@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (2010) e Mestre em Comunicação pela mesma universidade. Professora Associada da Área de Política e Gestão Educacional da UENF (Orientadora do trabalho de pesquisa em curso). E-mail: r.maldonado@globo.com

na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, motiva-nos a partilhar com colegas-educadores uma prática docente *reflexiva*, tendo como cenário a sala de aula do Ensino Superior e os Cursos de Formação Continuada de Professores da rede pública e privada.

Hoje, apesar de não mais atuarmos, diretamente, em turmas do Ensino Fundamental, descrevemos aqui nossa prática docente, trabalhada na disciplina *Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UENF/RJ (tanto na modalidade regular quanto junto ao *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR*), e que ainda se estende em projetos pedagógicos de extensão voltados para a aprendizagem-ensino da matemática.

Desse modo, são com esses atores sociais com quem dividimos a prática que descrevemos, isto é, os futuros professores e os atuais professores da Educação Básica. São eles os multiplicadores das concepções de *Educação Matemática* em que acreditamos; são eles os coparticipes de uma prática que comunga com os princípios de uma aprendizagem-ensino da matemática significativa, haja vista que dá ênfase à compreensão, às relações entre os conceitos entre si, ao contexto e ao significado e, acima de tudo, é uma prática que valoriza o compromisso com a construção de conceitos.

Pensamos e discutimos uma matemática viva, com olho no cotidiano sim, mas, acima de tudo, como uma das ciências capaz de atribuir sentido às múltiplas informações disponíveis em nossas vidas.

Com base em nossas experiências docentes, cida como professora-docente e como professora-coordenadora em Cursos de Formação Continuada de Professores da Educação Básica elaboramos também materiais didático-pedagógicos dirigidos à orientação dos conteúdos de matemática para os professores da rede pública de ensino, assim como outros voltados, especificamente, para uso dos alunos e, junto aos graduandos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, resultou o texto que compõe nossa dissertação de mestrado.

Esse texto apresenta os trabalhos, os estudos e as pesquisas, voltados para as *Representações Mentais na Resolução de Problemas Matemáticos*, o que nos oportunizou melhor conhecer e compreender quais as estratégias cognitivas que são,



comumente, utilizadas pelas pessoas (na vida e na escola), quando resolvem problemas matemáticos.

Com base nos resultados da pesquisa de mestrado, compreendemos melhor como adequar os conteúdos trabalhados em matemática à maturidade cognitiva dos alunos, em cada ano de escolaridade, tendo em vista os conteúdos programáticos e atualmente, em nossa pesquisa de doutorado (ainda em andamento)³, voltamos nossa atenção, para o aprofundamento das questões relativas às políticas de formação continuada dos professores de matemática no Brasil, a partir da qual se busca pesquisar e compreender as diferentes tensões e disputas no campo da formação de professores de matemática, no contexto do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, por meio do PROFMAT⁴.

Nosso cíclico percurso (da docência à pesquisa, da pesquisa à docência) nos faz entender a educação no contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas atualmente em curso; faz-nos compreender a política educacional como sendo construída através de um processo de correlação de forças e, por isso, nos remete a pensar cada vez mais no que assinala Oliveira (2012, p.18):

“A formação de professores, estratégia para as reformas educacionais, merecem destaque na perspectiva da valorização social e profissional do magistério, e se daria no estopó de “programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulassem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar” (Brasil, 1993, p. 88).

2. Objetivos

Com a escolha do título “*Nada de MÁ-temática e nem MateMÁGICA: a construção significativa de conceitos matemáticos na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*”, pretendemos descrever como conseguimos possibilitar em *Cursos de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* e aos docentes-

³ Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF/RJ, circunscrita na linha de pesquisa intitulada “Educação, Cultura, Política e Cidadania”, sob orientação da Prof^a Renata Maldonado da Silva.

⁴ Curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, criado em 2009 como uma das modalidades de formação continuada para os professores de matemática que atuam na educação básica.



graduandos da *Licenciatura em Pedagogia*, a compreensão das múltiplas representações mentais implícitas na formação de conceitos básicos de Matemática, trabalhados, essencialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, ao se partir do (re)uso de variados materiais de sucatas e se chegar à construção de materiais didático-pedagógicos, os conceitos matemáticos já “internalizados” são revistos com ênfase na compreensão. Com isso, inicia-se do que já se internalizou e a seguir, parte-se para a confecção de artefatos que facilitam a (re)construção e a (re)visão de os conceitos estabelecidos.

Numa dimensão reflexiva, na qual a teoria fundamenta-se da prática e a prática se reestrutura com base na teoria -, os professores nos encontros de formação (do mesmo modo como fazem os graduandos em Pedagogia) confeccionam uma variedade de artefatos dirigidos à construção de conceitos matemáticos.

3. Metodologia

3.1. Materiais (re)aproveitados na construção dos artefatos didáticos e conteúdos curriculares desenvolvidos

Para a confecção dos artefatos, os graduandos (re)utilizam sucatas como caixas de leite e de sapatos, rolinhos de papel higiênico, jornais, canudinhos de refrigerantes, tampas e garrafas *pet*, pedaços de papelão, sacolas de papel de lojas, cartelas vazias de comprimidos, embalagens de ovos e de outros produtos, rótulos, *folders* de propagandas e tantos outros materiais, comumente, descartados como “lixos”, a fim de oportunizar o que chamamos de “*ver para crer*”, isto é, o primeiro passo da elaboração de conceitos: a visualização.

Nas etapas subsequentes, priorizam-se a compreensão e a (re)visão dos conceitos matemáticos a serem estudados. Dessa forma, os artefatos construídos passam a ser “luxuosos” materiais didáticos, sendo experimentados e aperfeiçoados pelos professores e graduandos, juntamente com seus alunos, em suas práticas cotidianas da sala de aula.

Num outro momento, a eficácia e o resultado da prática vivenciada junto aos alunos retornam à sala dos Encontros de Formação Continuada ou para a sala de aula da Universidade, possibilitando assim, uma nova discussão, isto é, o (re)dimensionamento de conceitos, com base na teoria e na análise da eficácia dos



materiais para apreensão dos conceitos que foram estudados. Com isso, torna-se constante entre todos nós, o exercício de *pensar e (re)pensar* a nossa própria prática, com auxílio dos artefatos construídos e sob a luz das teorias.

Como os Encontros de Formação Continuada acontecem no decorrer de todo ano letivo, assim como as aulas da licenciatura duram, de modo geral, um semestre, conseguimos trabalhar com os principais conteúdos de Matemática que fazem parte do currículo de matemática dos anos iniciais do EF. Entre eles, podemos citar: as habilidades lógicas que antecedem à construção do conceito de número (classificação, seriação, inclusão de classes e de quantidade, intersecção, conservação numérica/quantidade, conservação de comprimento, conservação de área/superfície, conservação de líquido); os princípios e as características do Sistema de Numeração Decimal; os algoritmos das quatro operações aritméticas (incluindo a “famosa e temida” tabuada); a estatística tão presente nos gráficos e nas tabelas; a simetria; o estudo dos sólidos geométricos e das figuras planas; as grandezas e medidas; a questão da proporcionalidade; as relações envolvendo área e perímetro; o estudo das frações; os números decimais tão presentes em nossa vida; as expressões numéricas e as relações entre as operações que nelas aparecem, entre outros.

O grande diferencial está “no como” esses conteúdos são „tratados”, (re)pensados e (re)construídos, a partir da dinâmica que envolve a construção e aplicação dos “luxuosos” artefatos didático-pedagógicos - construídos com materiais de custo zero, comumente, descartados como “lixo”.

3.2. Percurso didático-pedagógico das aulas e encontros de formação

Com base no currículo de matemática proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciamos sempre os encontros (ou aulas) levantando o conhecimento que os professores (ou graduandos) trazem sobre o conteúdo a ser estudado. Isto porque, entendemos que é conveniente abordar conteúdos adequados à „maturidade matemática” dos alunos. Por outro lado também, porque ao começar pelo ponto que eles já conhecem, mesmo com a intenção de que possam vir a (des)construir o que já esteja solidificado; oportuniza a autoconfiança e os desinibem, de modo que todos possam se *mostrar*.



A partir daí, verificamos a experiência matemática construída por cada um e propomos a construção dos artefatos com o (re)uso de sucatas. Utilizam-se, por exemplo, uma caixa de sapatos, rolinhos que vêm acoplados aos rolos de papéis higiênicos, canudinhos feitos de jornais ou de bebidas, para montar os fatos fundamentais das tabuadas.

Com esse material, juntos (re)pensamos, por exemplo, (1) a *propriedade comutativa da multiplicação* - quando repartimos, igualmente, na caixa onde estão fixados 3 rolinhos (colados na tampa da caixa para cima, um ao lado do outro, como se fossem recipientes), um total de 12 canudinhos e, simultaneamente, repartimos a mesma quantidade de canudinhos, numa outra caixa onde estão fixados 4 rolinhos. Assim, permitimos que (re)pensem sobre a relação: “ 3×4 é o mesmo que 4×3 ”. Observa-se então que, no diz respeito ao resultado final, ou seja, ao produto 12, a igualdade acontece. No entanto, as ações físicas e as ideias envolvidas em cada uma dessas sentenças matemáticas, observa-se que são diferentes.

Com o manuseio do material confeccionado, é possível observar que a ação física que acontece ao se organizar 3×4 nos rolinhos, tem como resultado: 4 canudinhos em cada rolinho, e isto, pode ser visualizado na caixa de sapatos onde estavam fixados os 3 rolinhos. Já na caixa onde estavam fixados os 4 rolinhos, pode-se visualizar uma outra ação; a de que couberam 3 canudinhos em cada rolinho, ou seja 4×3 . Assim então, torna-se possível refletir sobre a igualdade quanto ao resultado final (depois das ações são realizadas); mas não em relação às ações físicas (envolvendo a manipulação dos canudos) e nem mesmo as mentais.

Posteriormente, simulando, por exemplo, uma prescrição médica, na qual uma pessoa terá que fazer uso de comprimidos, tomando 3 comprimidos por dia (manhã, tarde e noite) durante 4 dias (mas agora (re)utilizando cartelas vazias de comprimidos e tesoura), transportamos para o cotidiano, de modo análogo ao que fizemos com as caixas de sapatos e os canudinhos, a mesma reflexão. Nesse caso específico, fazer uso do medicamento, 4 vezes ao dia, durante 3 dias isto é, 3×4 ; acarretará prejuízo ao organismo, já que o medicamento estará sendo ingerido em maior dosagem/dia do que a prescrita.

A relação entre a *multiplicação como um caso particular da adição* – também poderá ser visualizada, tanto nessa caixa de sapatos com a distribuição, em partes



iguais, dos canudinhos em cada rolinho, como ainda poderá ser vivenciada à medida que constroem as “Bolsas de Tabelas Ilustradas”, (re)usando bolsas de papelão de lojas e tampinhas de garrafas *pets* das cores mais variadas, para construir os fatos fundamentais que se repetem em cada “tabuada”, permitindo a percepção de que “o número que se repete se difere do número de repetições”.

A operação multiplicação como a operação inversa da divisão é ainda uma outra situação que discutimos e repensamos, à medida que distribuimos quantidades iguais de canudinhos em cada rolinho, assim como, quando vamos colando a mesma quantidade de tampinhas em cada sentença que compõe as “Bolsas de Tabelas Ilustradas”. Numa tabela, na qual o 4 é sempre o primeiro fator da multiplicação, ao se ilustrar, por exemplo, 4×5 , o aluno irá colar em cada “janela” da tabela, 5 tampinhas. Desse modo, saber o resultado “de cor”, “de cabeça”, passa primeiro por uma etapa necessária do “pensar agindo”, “agir/construir pensando” sobre o que se está fazendo.

Outra proposta que trabalhamos diz respeito às situações que estão associadas à ideia de multiplicação como combinatória. Nesse caso, (re)usamos uma garrafa *pet* de 2 litros cortada ao meio, a parte do gargalo é colada virada para baixo, de modo que se encaixe gire sobreposta ao fundo da garrafa e, de posse desse material, trabalhamos problemas do tipo: “uma pessoa que tem 3 blusas, 1 saia e 1 short, de quantas maneiras diferentes poderá se vestir, combinando sempre duas peças?”. Ao colar na parte de cima do artefato o desenho das 3 blusas e, na parte do fundo da garrafa, o desenho da saia e do short, girando as partes da garrafa, uma de cada vez, vê-se que a resposta à questão formulada depende das combinações possíveis. Estas poderão ir sendo visualizadas e anotadas, até que se esgote todas as possibilidades.

Discutimos ainda que: “combinar blusas com saias (e/ou shorts) é o mesmo que combinar saias e shorts com blusas”, e por isso então que, nessa situação, ao se registrar “ $3 \times 2 = 2 \times 3$ ”, não há diferenciação de resultados em relação às ações.

Outra situação que é proposta para que se (re)pense a prática da sala de aula está relacionada às características e aos princípios do nosso sistema de numeração decimal. Muitos artefatos são pensados, construídos e trabalhados com a mesma dinâmica do que descrevi até aqui. (Re)usamos as embalagens descartáveis de ovos e de sanduíches; os suportes de papelão dos refrigerantes que são vendidos em restaurantes de franquias; a própria embalagem de ovos de codorna (com auxílio de



bolas de gude) - que nesse caso específico, já facilita mais ainda – pois já vem com as “10 casas” (que representam as ordens), para compreensão dos agrupamentos na base 10, ou seja, as trocas de “10 por 1” ou de “1 por 10”.

Com palitos variados, “elásticos que separam dinheiro”, tampas *pets*, entre outros materiais construímos “luxuosos” quadros-valor-de-lugar e ábacos, de modo a possibilitar a revisão de conceitos tais como: (1) ordem/classe; (2) dos procedimentos que ocorrem nos algoritmos relativos à adição e à subtração, popularmente conhecidos como: “vai um” e “empresta”; (3) o conceito do zero, como símbolo usado para representar “ausência do que contar”; (4) o valor posicional e absoluto dos algarismos no SND; (5) a compreensão do antecessor “ter um a menos do que” e do sucessor – “ter um a mais do que”.

Em síntese, procuramos trabalhar com os graduandos e os professores, os conteúdos fundamentais que são desenvolvidos ao longo de vários anos do EF, com a intenção de que possam visualizar o desenvolvimentos desses conteúdos, de modo conceitual e procedimental, com ênfase na compreensão, a partir da construção de artefatos. Essa linha pedagógica, como mencionado anteriormente, tem proposta epistemológica defendida pelo *Movimento de Educação Matemática*, com ênfase na construção e na compreensão de conceitos, respeitando às habilidades cognitivas do aluno desde segmento escolar. É defendida, por exemplo, por autores, estudiosos e pesquisadores, como Luiz Márcio IMENES, Marcelo LELLIS, Estela Kaufman FAINGUELERNT, Ubiratan D'OMBRÓSIO, Nílson José MACHADO, Kátia Stocco SMOLE, Maria Ignez DINIZ, Marília CENTURIÓN, Luiz Roberto DANTE, Joamir SOUZA, entre outros.

4. Avaliação: o impacto na aprendizagem dos graduandos/professores

A Nova Sala de Aula de Matemática que é proposta com a temática “*Nada de MÁtemática e nem MateMÁGICA: a construção significativa de conceitos matemáticos na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*”, conduz e imprime um constante “ir e vir” - estudo, revisão da prática, pesquisa e ação, ação e revisão de teorias.

Priorizam-se a qualidade da representação mental dos professores e alunos; refazendo assim o espaço fundamental de construção dos conceitos. Preconizam-se a



criatividade e a lógica, impulsionando e valorizando o pensamento crítico do professor ainda sem graduação, mas já inserido na sala de aula da escola pública e ainda, aqueles graduandos, futuros professores.

Observam-se os resultados diretamente no desempenho escolar dos principais atores de todo processo aprendizagem-ensino: os alunos. Toda discussão volta-se para o “ver para crer” (visualização); a representação mental (o respeito ao “tempo” para as elaborações mentais, ou seja, as “arrumações cognitivas”); ao nível cognitivo em que o educando se encontra, a fim de fazê-lo avançar e, para o estabelecimento das múltiplas relações matemáticas que precisam ser estimuladas, (re)construídas e/ou até mesmo, ensinadas na prática do professor.

Vê-se aí então que, a formação de conceitos - um dos aspectos mais complexos do aprendizado-, ganha dimensão de exercício cognitivo, de (re)pensar o pensar, de exercitar a *prática de pensar a prática*.

Outros resultados ainda podem ser constatados na prática cotidiana das salas de aula dos professores da rede pública e, verificados por meio de visitas dos coordenadores chamados “de campo” às unidades escolares.

Há também relatos orais de professores e alunos, vídeos com fragmentos de aulas, fotografias, observações relacionadas ao melhor desempenho escolar dos alunos em Matemática, encorajando-os, inclusive, a participar das Olimpíadas de Matemática e, o mais importante, uma melhor relação cognitivo-afetiva estabelecida com a Matemática. Tudo isto, vem gerar uma maior *autonomia cognitiva* do aluno, ou seja, maior habilidade e segurança ao lidar, sozinho, com questões do tipo: “tenho que somar ou diminuir?”, “é continua de multiplicar ou de dividir?”, “minha resposta do problema está certa ou não?”.

5. Considerações finais

Como coautora da proposta, em parceria com tantos atores que permeiam o processo de aprendizagem/ensino – graduandos, educadores e outros profissionais da educação -, chamo a atenção para o fato de ser esta uma prática, fruto de uma “exaustiva” *pesquisa-ação* do nosso permanente percurso docente, em constante construção, revisão, avanços e retrocessos.

Acreditamos na possibilidade de uma aprendizagem-ensino da Matemática rica em conexões mentais, que dialogue com as demais áreas do conhecimento, que esteja



de olho „na e para’ a vida e que, quando bem trabalhada, permita a formação de professores e alunos matematicamente alfabetizados para ler a vida.

É possível sim, perpassando por um viés que se insere na perspectiva da *Educação Matemática*, apresentar uma abordagem da atual área do conhecimento, tecendo uma prática didático-metodológica diferenciada, mas com zelo acadêmico e rigor conceitual.

Ressaltamos o cuidado que temos em conciliar o nosso papel de docente/pesquisadora com o sujeito que somos, formado, inclusive, nesse mesmo contexto escolar das nessas práticas que investigamos.

Por outro lado, destacamos a discussão do processo de disciplinarização da formação pedagógica do professor de Matemática como parte fundamental da história do ensino da Matemática e da própria gênese da Educação Matemática. Afinal, discutir a presença e o lugar da *Metodologia do Ensino da Matemática* nos cursos de formação de professores é uma prática que passa a escrever a própria *História da Matemática*, pois, na verdade, as práticas de ensinar e aprender Matemática traçam o *processo de profissionalização* desses profissionais em toda sua carreira de formação docente FERREIRA (2011).

O que pretendemos com isso, não é abordar técnicas e modelos de aulas, com os quais o atual e o futuro professor da Educação Básica deverão conhecer e adotar em suas práticas docentes; mas sim, preocuparmos com o “fazer professor”, com reflexões aprofundadas da sua prática. Proposta de prática que emerge de questionamentos, movimentos e reflexões que resultam num constante (re)dimensionamento didático e que, obrigatoriamente, reforça a urgência da *prática de pensar a própria prática*, permeada pelas grandes influências do *Movimento da Educação Matemática* – movimento este, que passou a demarcar um novo campo profissional, científico e epistemológico.

Assim é a nossa “Filosofia de trabalho”, em toda nossa trajetória profissional, como professora de Matemática na rede pública e privada da Educação Básica, como também na sala de aula do Ensino Superior. Acreditamos ser ainda possível, a formação acadêmica de um professor reflexivo, crítico, autônomo e pesquisador.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EVANGELISTA, O.; MORAES, M.; SHIROMA, E. *Política Educacional* – 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 144 p.
- FERREIRA, V. L. *Metodologia do Ensino de Matemática: história, currículo e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. 175 p.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. – 3 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista* – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1993. 235 p.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 406-423.
- OLIVEIRA, D. M. de. *Formação Continuada de professores: contribuições para o debate*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.
- PERONI, V. M. V. *Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamá, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- VALENTE, W. R. Quem somos nós, Professores de Matemática? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) PRIMEIRA(S) INFÂNCIAS(S) NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mônica de Souza Motta¹

Resumo: O presente trabalho de pesquisa intenciona investigar as políticas educacionais para primeira infância, entre os anos 2014 a 2018, no campo de atendimento à educação infantil, no município de São Gonçalo/RJ, com especial atenção ao cumprimento da meta 1, definida no Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação. A pesquisa será de caráter qualitativa, conforme aponta Minayo (2007), pautando-se em responder questões muito particulares, referente ao universo dos significados, dos desejos, das crenças, dos valores e das atitudes. Os procedimentos da pesquisa abordarão entrevistas, análises documentais, pesquisas bibliográficas, visitas a Secretaria Municipal de Educação e demais espaços necessários. O Município de São Gonçalo tem a incumbência da universalização e ampliação na oferta de vagas, além de garantir a qualidade das instituições de Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso e permanência na educação. No atual quadro político, o Direito social das crianças em serem atendidas em creche e pré-escolas se concretizou por meio da Constituição Federal de 1988, que define como dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV). Em meu estudo apresentado de forma ainda muito inicial pretendo aprofundar as questões políticas, educacionais, culturais e territoriais que dificultam a expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil. Busco trazer como categoria de análise, o conceito de infância(s), através do tempo histórico social, conforme os estudos de Philippe Ariès e a sua caracterização como sujeito(s) de direito, baseado nas discussões referente às formulações de políticas públicas para a garantia do direito à educação aos “pequenos” (TAVARES, 2008) na cidade de São Gonçalo/RJ.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Plano Municipal de Educação.

Educação Infantil: um breve relato histórico

No Brasil, a Educação Infantil apresenta uma trajetória de luta que envolve vários segmentos da sociedade nos variados contextos históricos, produzindo avanços significativos nas esferas sociais, culturais e educacionais.

Ao longo da modernidade e, juntamente, com as histórias das sociedades ocorreram transformações nas concepções do conceito de infância, ou seja, o que hoje conhecemos como infância, fase natural do desenvolvimento humano, em outras épocas se não constituía como tal conceito.

Conforme os estudos de Philippe Ariès, o sentimento de infância foi sendo alterado e produzido junto aos adultos, gerando o que o autor denominava de papparicação (2011), o despertar dos adultos produziu inquietações e afeições em relação às crianças, tais

¹Mestranda, UERJ/FFP, Mestrado em Educação (PPGedu) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, monica_mtt2004@yahoo.com.br



alterações ocorreram no contexto histórico, político e educacional, apontando o processo educacional, produzido pelas escolas, como um caminho ideal para formação dos infantes.

A partir do século XV, a infância estaria vivendo uma revolução significativa, conforme contribuições de Ariès, as realidades e os sentimentos das famílias sofreriam transformações, uma alteração profunda e lenta, pouco percebida pelos contemporâneos como pelos historiadores, sendo difícil de reconhecer (2011, p.159). As mudanças vividas pelas famílias não se justificavam como uma mudança interna, como destaca o próprio autor, sendo um dos fatores de maior importância à extensão da frequência escolar.

A educação passa a ser significativa dentro da sociedade, o processo escolar inicia quando a educação por meio da aprendizagem deixa de ser atribuída no convívio direto com os adultos, e passa a ser destinada, a uma instituição, o atendimento educacional das crianças.

Passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos: esse sentimento de uma infância curta persistiu ainda por muito tempo nas classes populares. Os moralistas e educadores do século XVII, herdeiros de uma tradição que remontava a Gerson, aos reformadores da universidade de Paris do século XV, aos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da sociedade. (ARIÈS, 2011, p.123)

Os modos de perceber a(s) infância(s) no mundo estão sempre interligados a inserção no grupo social, pautados pelas relações estabelecidas com o conjunto de instituições e de suas práticas sociais, da maneira de como são partilhadas e internalizadas suas representações, bem como suas relações com grupos sociais distintos que veem, sentem, interrogam e representam a própria história.

Políticas Educacionais: processo de luta dos educadores brasileiros

Nesse percurso histórico/social nos defrontamos com a constituição da nossa sociedade num contexto em que a “economia nacional”, conforme aponta Norbert Elias, se desenvolveu por meio da “economia privada” do sistema feudal, fortalecendo sua ação na aquisição das terras e dos corpos, no caminho de exploração e desumanização, visto que o poder se caracterizava pela apropriação dos seres humanos, de suas terras e do extermínio de qualquer resistência.

A trajetória histórica apresentada nos estudos do autor indica que as sociedades foram modificando seus sistemas econômicos, e que nas economias baseadas em trocas, frequentemente ocorrem relacionamentos de inimizades e confrontos.

No modelo de sociedade apontado por Norbert Elias, de governante “único”, em que um indivíduo seria teoricamente mais fraco, pois se a sociedade no seu todo ou em parte levantar-se contra ele, o mesmo ficaria impotente. Partimos para uma análise das relações que perpassam essa configuração de poder, entendendo que as partes que compõem a sociedade permanecem na busca de um equilíbrio constante das tensões.

Nessa caracterização de conflitos em proporções maiores ou menores, mas sem as soluções das divergências em sua plenitude, qualquer fortalecimento de um dos lados, em todo ou em parte, pode influenciar na existência/inexistência social do outro e ao mesmo tempo não podem se separar, devido à interdependência social de ambos.

Nesse contexto, as tensões e descargas, vagarosamente, se movem para uma estrutura mais evidente de hegemonia numa integração de setores maiores em volta de centros hegemônicos específicos. Cabe destacar, que existem interesses superiores a todos os demais, que seria a preservação dos vários privilégios das classes detentoras dos bens e monopólios.

No decorrer do nosso processo histórico o sistema educacional brasileiro sempre se mostrou seletivo, classificatório e com o objetivo da manutenção do quadro social brasileiro, em que a educação não é para todos e sim para partes dela, conforme nos aponta Anísio Spínola Teixeira.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. (TEIXEIRA, 1994, p.56 e 57)

Na perspectiva da “educação comum”, conforme características da escola pública americana ou da *école unique* francesa, destacado por Anísio Teixeira, a ideia não era de proporcionar ao pobre a educação do rico, mas o inverso, numa perspectiva democrática de sociedade em que não deveria existir a necessidade de selecionar entre o que precisa ou não de trabalho, a educação para o trabalho seria para todos, de acordo com mérito de cada um, independente da sua posição social ou riqueza.

A perspectiva, por tanto, não era de reforçar os “privilégios”, mas de eliminá-los, a sociedade apresentaria a hierarquização nas ocupações, porém socialmente estaria desierarquizada.

No caso brasileiro, a expansão educacional ocorreu com a oferta da educação da elite para todos. Uma expansão que não corresponde à demanda do povo brasileiro, que estava à margem do sistema e que agora inserido, recebe a diplomação, entretanto, não é preparado e nem habilitado para a realidade social.

A escola no território brasileiro deveria ser um produto das realidades locais e regionais, sendo projetada, construída e alicerçada pela cultura da região, diversificada no campo dos meios e recursos, mas apresentando objetivos e metas comuns.

A regionalização da escola que, entre nós, terá caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro,...(TEIXEIRA, 1994, p.64)

A descentralização segundo Anísio Teixeira seria um ato político que caracterizaria a confiabilidade na nação e a implementação dos princípios democráticos da divisão do poder, criando nos municípios os setores próprios para gerenciar os fundos municipais de educação e conseqüentemente os seus próprios sistemas educacionais.

Os sistemas municipais de educação, em suas composições estarão articulados com o sistema estadual de ensino, que exercerá sua ação supervisora, buscando garantir a unidade do ensino no Estado. Nessa perspectiva, a União atuaria como força unificadora, agindo no campo do desenvolvimento e aperfeiçoamento, como também nas áreas de assistência financeira e técnica às unidades escolares, além de regulamentar o exercício das profissões.

O nosso filósofo da educação, Anísio Teixeira, indica que os três poderes estariam articulados, independentes e atuando em variadas frentes numa ação tríplice, sistemática e unificada; alicerçada no texto Constitucional, que institui as esferas Municipais, Estaduais e Federais na preparação e formação do povo brasileiro.

Em outros tempos, quando a educação escola era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole “colonizadora”. Hoje a escola flui e decorre de nossa própria cultura, dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, toda ela una e brasileira. (TEIXEIRA, 1994, p.70)

Com as distribuições das tarefas entre os três poderes públicos seriam definidas as prerrogativas de formação do nosso sistema escolar nacional, de forma ampla e pública, para o povo brasileiro. O desafio estaria na construção de uma educação brasileira de destino próprio e soberano.

Os apontamentos de Darcy Ribeiro retratam a ineficiência e a exclusão do sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao atendimento à população. Destaca uma sociedade pautada em valores desiguais e sem nenhuma preocupação com a formação do seu povo, que perpetua o desamparo e a exclusão, num processo de desgaste, caracterizado no perfil da classe dominante, que não considera o povo, seus desejos e seu planejamento de futuro. “É o talento espantoso coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação”. (RIBEIRO, 2018, p.25)

Darcy Ribeiro em sua análise social declara que o pensamento da classe dominadora frente à formação populacional do nosso país, de origem: povo indígena, povo negro, escravo, mulato ou mestiço pobre, todos abarcados numa massa considerada desprezível, normaliza a indiferença em que à formação e o sustento da classe dominada nunca foi e nem pretende ser uma preocupação das elites detentoras dos bens e monopólios.

Numa visão pautada na perspectiva da “descolonização” conforme indica nosso intelectual público e político, Darcy Ribeiro, baseada na criação de um novo homem, um novo pensamento, que aposta na formação humana criada com referências nas misturas culturais.

Nosso autor indica que para avançarmos no caminho de uma educação popular democrática devemos alcançar algumas metas no campo educacional, dentre elas: horário integral, professores especializados, rotinas educacionais planejadas numa ação de diminuir a exclusão e as desigualdades. Retrata que “Sociedade alguma pode ser feliz, pessoa alguma pode se sentir confortada e feliz enquanto perambulam pelas ruas crianças abandonadas, já muitas à margem de tudo, sem futuro, sem amanhã e sem destino. Leonel Brizola”. (RIBEIRO, 2018, p. 50)

Os direitos sociais, segundo análise do Dermeval Saviani, dizem respeito ao acesso da população ao mínimo abordado na política de bem-estar social. Diante dessa



perspectiva, a educação se configura como um direito social torna-se uma ponte de acesso para o exercício da cidadania em seus aspectos civis, políticos, econômicos ou das suas mais variadas formas.

O pressuposto da participação da população no exercício da cidadania na sociedade diz respeito ao domínio dos códigos escritos.

A sociedade é pautada em normas escritas. A educação escolar recebe um percentual de valor, pois o conhecimento é referendado na capacidade de compreensão das relações entre os fenômenos, entendendo o significado das situações vivenciadas em seu contexto histórico.

E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos. (SAVIANI, 2013, p.745)

Diante dessa realidade, Dermeval Saviani afirma que a escola tem um papel imprescindível, pois possui a difícil tarefa de capacitar aos que tem acesso às informações, a prerrogativa de selecionar às que não são relevantes das relevantes, das maquiadoras da realidade das verdadeiras, das inconsistentes das que são consistentes.

Nesse percurso de análise, Dermeval Saviani destaca que se torna fundamental diferenciar à proclamação dos direitos da sua implementação. É imprescindível entender que cada direito está relacionado com um dever. Ora se a educação está definida como um direito e o poder público a identifica como tal cabem ao mesmo à obrigação de fornecer os meios para que tal direito se concretize. Nessa perspectiva a educação é entendida como direito do cidadão e dever do Estado.

No atual quadro político, o Direito social das crianças em serem atendidas em creche e pré-escolas se concretizou por meio da Constituição Federal de 1988, que define como dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV), e tem a sua regulamentação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 21, inciso I, incluindo a Educação Infantil, juntamente como o ensino fundamental e médio, etapas da educação básica, integrando as creches e as pré-escolas, como a primeira etapa de ensino da Educação Básica, como também define as responsabilidades dos entes federados para com os níveis da educação, determinando que: (1) os municípios

têm por incumbência “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (art. 11, inciso V).

Neste contexto a legislação, aborda um novo paradigma que prevê por meio da unificação dos sistemas, as articulações das ações e responsabilidades dos eixos governamentais (governo federal, estadual e municipal), como também entre o Estado e a Sociedade Civil. As fases de planejamento, execução e avaliação que constituem os diferentes níveis governamentais devem ser organizadas para propiciar a garantia do direito de cada brasileiro à educação de qualidade.

Nas últimas décadas a Educação Infantil vem sendo reconhecida como um direito social e de imensa importância para a formação educacional dos indivíduos, fato assegurado na Constituição Federal de 1988, trazendo, dentre outras prerrogativas legais, a Creche como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

As políticas públicas para primeira infância veem sendo objeto de lutas de muitos educadores e de alguns membros da sociedade civil na busca de avançar em direitos que garantam o início da educação nos primeiros anos de vida. Nesta perspectiva, a população busca a expansão para o atendimento da(s) infância(s), considerando-a com a mesma importância frente aos demais segmentos de ensino.

No Brasil, o atual quadro político, aponta que a Educação Infantil tem sido generosamente ofertada pelo setor privado, visto o número expressivo de instituições privadas em detrimento das públicas, sendo regulamentadas mediante autorização de funcionamento e acompanhamento dos Conselhos Municipais de Educação, responsáveis pela legislação em regime de corresponsabilidade com a União.

O poder público delega a sua responsabilidade para a sociedade civil, reforçando o processo de exclusão e desigualdade, desconsiderando o princípio constitucional que define a educação como “direito de todos e dever do Estado”, sua ação inverte esse princípio colocando a educação num patamar de dever de todos e direito do Estado. “Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.” (SAVIANI, 2013, p.754).

Dermeval Saviani aponta a necessidade da implementação de um Sistema Nacional de Educação que assimile e una ações nos variados níveis e modalidades de educação, na plenitude de recursos e serviços que lhes cabem, em regime de



colaboração entre todos os entes federativos sobre regência da União. É evidente que a distribuição dos fazeres não elimina a participação dos poderes diante das prerrogativas que não forem diretamente direcionadas as suas atribuições.

Nessa trajetória, Dermeval indica que a formação do Sistema Nacional de Educação, deve ser um projeto de junção que contemple o processo educacional no país como um todo, construindo regras e procedimentos comuns que perpassem todo o Brasil numa perspectiva de garantir a educação com qualidade para toda população. Por tanto, o Sistema Nacional de Educação deve ser entendido como pertencente à Federação, propriedade dos próprios entes federados, não um sistema exclusivo do governo federal, mas planejado e gerenciado conjuntamente por todos.

O Sistema Nacional de Educação projetado com esse indicativo poderá direcionar as ações referentes ao Plano Nacional de Educação, realizando o diagnóstico do sistema educacional em todo território nacional, a fim de projetar diretrizes, determinar metas e quais os caminhos para atingi-las no período de execução do plano.

Se o caminho que acabo de apontar for efetivamente seguido, o direito à educação estará assegurado a todos os brasileiros. Entretanto, se novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. E as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro. (SAVIANI, 2013, p.759)

Plano Municipal de Educação: Em perigo

No campo educacional, a educação do país vem sofrendo com a forte crise política e institucional iniciada a partir de 2016, após o golpe jurídico, político e midiático que retirou da presidência da república uma presidenta eleita democraticamente, além de enfrentar as exigências impostas pelos organismos internacionais, referente às medidas adotadas que focam na melhoria do índice quantitativo de “qualidade” da educação, visando uma política que avançaria no crescimento dos índices de desenvolvimento da educação básica.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) se apresenta como marco norteador para que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios organizem seus respectivos planos. O Plano Nacional de Educação (PNE) define 20 metas a serem alcançadas até 2024. Dentre as metas, constam a universalização e melhoria do ensino,



formação de professores, aumento dos índices quantitativos de qualidade do ensino, dentre outros (BRASIL, 1998; 2009). O PNE aponta que os planos estaduais e municipais sejam planejados e elaborados de forma democrática, garantido a participação efetiva da sociedade civil.

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ foi elaborado com ênfase na realidade local e regional, contemplando a participação dos diversos segmentos da sociedade, por meio de uma audiência pública que aponta como finalidade discutir as metas nacionais e elaborar as estratégias municipais para apresentação, discussão e aprovação do documento final em plenária, envolvendo o compromisso da comunidade gonçalense, através dos seus representantes, distribuídos entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

O Plano Municipal de Educação (PME) é o orientador das políticas educacionais de São Gonçalo, no período de 2015/2024, foi sancionado no dia 07/12/2015 através da lei Municipal 658/15 com publicação em Diário Oficial no dia 09/12/2015, apresentando como meta 1: a universalização e a garantia da matrícula na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de 0 a 3 (três) anos de idade num percentual, mínimo, de 70% (setenta por cento) das crianças até o 3º (terceiro ano) de início de implementação do plano.

O Município de São Gonçalo tem a incumbência da universalização e ampliação na oferta de vagas, além de garantir a qualidade das instituições de Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso e permanência na educação. Diante do exposto, o município deve priorizar mecanismos e estratégias que estejam voltadas à ampliação da oferta de vagas, tendo em foco à garantia do direito das crianças. É evidente a necessidade de um planejamento baseado nas reais condições do município, devendo avaliar as possibilidades de novas construções, contratação de professores, aquisição de mobiliário, entre outros bens que se fazem necessários para o desenvolvimento do trabalho, além do planejamento orçamentário que deve ser mobilizado. Nesse ínterim, considerar os recursos que devem ser assegurados pelo Estado e União, por meio dos programas destinados a essa etapa da educação básica.

Na atual conjuntura, o município possui um grande desafio, conforme dados do IBGE, que estima a população em 2017, na margem de mais de um milhão de habitantes,



cerca de: 1.049.826, distribuídos em 92 bairros e alguns sub-bairros, organizados em 5 (cinco) distritos, que são: São Gonçalo, Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes.

Em 2010, a população estava em torno de 999.728 e apresentava o percentual populacional de 7,2% de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, cerca de mais ou menos 71.980 (setenta e um mil e novecentos e oitenta) crianças com idade para matrícula na Educação Infantil.

A rede municipal de ensino, segundo dados do INEP – 2017, apresenta 108 (cento e oito) escolas de educação básica que possuíam 1.117 (um mil e cento e dezessete) crianças matriculadas em creche e 3.845 (três mil oitocentos e quarenta e cinco) matriculadas na Pré-escola. Na rede privada de ensino, indica 302 (trezentos e duas) escolas de educação básica com pareceres de autorização de funcionamento que apresentavam 4.929 (quatro mil e novecentos e vinte e nove) matriculadas na creche e 10.807 (dez mil e oitocentos e sete) matriculadas na pré-escola.

Dados alarmantes, que configuram o não cumprimento da meta 1 pelo Município, que após alguns anos de vigência do Plano Municipal de Educação, não conseguiu alcançar a universalização do acesso das crianças a matrícula na pré-escola e nem atingiu a proposta de ampliar o patamar de atendimento em 70% (setenta) por cento o número de vagas em creches.

O Plano Municipal de Educação que em sua constituição deveria ser um planejamento orgânico da administração pública, identificando os problemas, as prioridades, os prazos, os recursos e as ações a serem implementadas de maneira objetivas e organizadas, se apresenta distante de alcançar sua finalidade, conforme esse breve histórico apontado.

A política educacional brasileira nunca colocou a primeira infância como prioridade em sua agenda e com a aprovação da PEC 241/55 sua ação ficou muito fragilizada em virtude de um sistema de governo que não prioriza as políticas sociais. Nesse contexto de restrições orçamentárias o Plano Nacional de Educação tende a sucumbir.

Se considerarmos que em 2014 o país aplicou o equivalente a 6% do PIB em educação, somando-se os recursos aplicados pela União, pelos estados, DF e municípios (BRASIL. INEP, 2015), pode-se concluir que, se os estados, DF e municípios também aplicarem esta mesma regra prevista na PEC 241, esse percentual se reduzirá para 5% em 2024. (AMARAL, 2016, p.662)

No panorama atual torna-se grande o desafio em ampliar as vagas para creche até 2024, devido às restrições orçamentárias estipuladas para os Municípios. Com a



estimativa da diminuição das contas públicas torna-se inviável atingir o percentual de 50% no crescimento da oferta das vagas. As consequências são alarmantes diante das enormes desigualdades na oferta e acesso das crianças mais pobres na educação infantil, referendando mais uma vez que as crianças pequenas não são prioridades nas políticas educacionais.

Com o congelamento do investimento na educação por 20 anos ocorre o engessamento da efetivação das metas do Plano Nacional de Educação marcando o quadro de desigualdade já instaurado, no caso da educação infantil os Municípios possuem a obrigatoriedade de atender todas as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos até 2016, muitos ainda não atingiram tal meta e mediante o objetivo de universalizar o acesso a pré-escola diminuíram o atendimento as turmas de 0 a 3 anos, caracterizando uma realidade perversa para a educação dos bebês e crianças bem pequenas.

O direito à educação é fato definido em nossa legislação, entretanto, o dever de garantir esse direito pelo Estado vem sendo protelado ao longo dos anos.

Notas Provisórias:

O Município de São Gonçalo nesse percurso de implementação do Plano Municipal de Educação, no que tange às políticas educacionais para primeira infância, pouco tem realizado de ações eficazes que assegurem o acesso, a universalização e a qualidade no ensino. O acesso à creche continua sendo muito restrito, além de encontrarmos um grande número de atendimento em unidades particulares.

O Município frente a sua densidade demográfica e populacional necessita instituir uma efetiva política de direito, realizando levantamento de dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional em seu território, buscando o diagnóstico da situação, com o objetivo de organizar as diretrizes que definirão os meios pelos quais, as metas serão atingidas, no período de vigência do plano, garantindo um padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do município.

Em meu estudo, apresentado de forma ainda muito inicial no presente texto, pretendo aprofundar as questões políticas, educacionais, culturais e territoriais que dificultam a expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil na cidade. Aprofundar as contradições entre o discurso do campo político e os dilemas da prática, com certeza estarão presentes nos meus objetivos e desafios de formação enquanto professora pesquisadora da(s) infâncias(s) em São Gonçalo. Mas essas são outras

questões, outros desafios para o meu percurso no Mestrado em Educação na FFP- UERJ.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____. BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: Disponível em www.planalto.gov.br;

_____. BRASIL (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em www.planalto.gov.br;

ELLIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume II, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, cap. 2, Sobre a Sociogênese do Estado, p. 87-190.

_____. IBGE - **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2000 e 2010)**. Censo Demográfico.

_____. RJ - SG – D. O. **Plano Municipal de Educação de São Gonçalo**, período de 2015/2024, sancionado no dia 07/12/2015 - Lei Municipal 658/15 - publicado no Diário Oficial em dia 09/12/2015;

RIBEIRO, M. Adélia e Jr. Romera Edison. **Geopolítica do Conhecimento e descolonização epistemológica em Darcy Ribeiro**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 2 – pag. 5-21 (jul/out.2017): “Número Espiral Darcy Ribeiro”.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como Prioridade** / Darcy Ribeiro; organização Lúcia Velloso Maurício. 1. Ed. – São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**, Estudos Avançados – 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**, Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio** / Anísio Teixeira. 5ª Ed. / comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.



A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A SUA MANIFESTAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO NA FORMA DO CURRÍCULO MÍNIMO

Ramon Mendes da Costa Magalhães¹

Resumo: As políticas educacionais brasileiras são marcadas por características estruturais e históricas, que se manifestam na elaboração de diretrizes, propostas curriculares e currículos. Essas políticas vêm sendo implementadas no Brasil de forma verticalizada e autoritária, alinhadas a interesses determinados, marcados pelas políticas neoliberais e para uma formação para o mundo do trabalho. O presente estudo tem como objetivo demonstrar as características das políticas educacionais nacionais, enfatizando as do estado do Rio de Janeiro, especificamente na consolidação do currículo mínimo. As políticas educacionais são marcadas pela descontinuidade de suas propostas, assumindo características de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Estas estão alinhadas as avaliações em larga escala, e a uma formação voltada à meritocracia e ao mercado de trabalho. No estado do Rio de Janeiro essa descontinuidade e características também se fazem presentes, tanto na organização do sistema estadual, como de suas propostas curriculares ao longo das últimas duas décadas. As reorientações curriculares, propostas curriculares e currículos mínimos são pensados a responder a avaliações de larga escala e sob a lógica das competências necessárias a vida social e do mercado do trabalho, sendo impostas de maneira verticalizada e na lógica da meritocracia. Neste sentido, consideramos que há uma negligência ao diálogo com a comunidade escolar na estruturação das políticas educacionais e seus currículos, em favor dos interesses capitalistas para reprodução e manutenção dos ideais neoliberais e da ordem social vigente.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Currículos.

Introdução

As políticas educacionais brasileiras são marcadas por características estruturais e históricas, que dificultam a resolução dos problemas encontrados no sistema educacional dentro de nosso país. Estas características se manifestam tanto na esfera nacional, estadual e municipal, se refletindo na elaboração de diretrizes, propostas curriculares e currículos.

Essas políticas educacionais estão alinhadas ao interesse e objetivos relacionados à formação de indivíduos para o mundo do trabalho, que se reproduzem dentro dos currículos. Essas formações são determinadas pelas bases matérias de produção, que assumem determinadas formas, no processo de ensino aprendizagem, associadas à etapa do desenvolvimento das forças produtivas, para formar os indivíduos adequados à divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2011).

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE-UFJF.

E-mail: ramon_mc_magalhaes@hotmail.com



As propostas curriculares de educação instauradas no cenário nacional a partir da década de 1990 ocorreram como, “uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa”. (FRIGOTTO, 2001, p. 16). Frigotto (2001) nos explica que, “no plano institucional, a educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia” (p.16). Isso demonstra a relação da educação como meio de disseminação das ideologias dominantes por meio de instituições inerentes à classe dominante.

Com a reforma do ensino nacional, a partir dos parâmetros curriculares e de mecanismos de avaliação, elege-se como perspectiva pedagógica a pedagogia das competências, que tem como caráter um ideário individualista, particularista e imediatista do mercado e de empresários como uma perspectiva geral do Estado. (FRIGOTTO, 2001). Essa pedagogia está fortemente alinhada aos interesses capitalistas para formação de indivíduos dotados de competências necessárias ao processo de acumulação de capital vigente. Desta forma “a noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social.” (DELUIZ, 2001, p.11).

Neste sentido, formações educacionais neoliberais alinhadas com a proposta pedagógica das competências, ilustram a real intencionalidade das políticas educacionais e currículos empregados nas diferentes esferas do país, consolidadas nas escolas, que são dotados de sentidos e significados para uma formação dos sistemas sócio-político e econômico dominante.

A partir desse contexto inicial, o presente estudo tem como objetivo demonstrar as características das políticas educacionais nacionais, enfatizando as do estado do Rio de Janeiro, especificamente na consolidação do currículo mínimo. Desta forma, o estudo se divide em 3 temas a serem desenvolvidos: Características das políticas educacionais brasileiras; As políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro e suas características e; Propostas curriculares e as mediações que envolvem o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro.

Características das políticas educacionais brasileiras

Desde a proclamação da república brasileira, as políticas educacionais são caracterizadas pela descontinuidade, por diversas reformas que no geral foram

implementadas de maneira individual, pelos ministros da educação que se sucederam, desfazendo as propostas em curso e implementando suas próprias reformas para a possível solução dos problemas educacionais (SAVIANI, 2014). Saviani (2014) ressalta que até a atualidade, a marca dessa descontinuidade está “na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental (p.36)”. Desta forma, a política educacional brasileira é marcada por algumas características, que, segundo o autor, são condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.

Filantropia no sentido de que a educação passa a ser problema da sociedade, responsável então por sua manutenção e qualidade, e não do Estado, que adota uma postura neoliberal de Estado mínimo, responsável pelo controle e a avaliação desta apenas. A protelação faz jus ao adiamento dos problemas do sistema educacional, como o financiamento e o analfabetismo e universalização do ensino fundamental como citados anteriormente. A fragmentação diz respeito a diversas medidas e reformas que foram implementadas, que caracterizam a descontinuidade das políticas educacionais. Já a improvisação se manifesta nas propostas de leis, decretos e emendas constitucionais, sem se levar em conta a real necessidade e a correlação entre as mesmas (SAVIANI, 2014).

Segundo Saviani (2014), o resultado observado empiricamente é:

[...] a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (p. 38).

No Brasil se instaurou um modelo educacional centrado nos resultados, com inspiração nos instrumentos internacionais de mensuração de resultados, se manifestando nas avaliações em larga escala, como a “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (SAVIANI, 2014). Neste sentido, em detrimento à tarefa precípua da escola que é viabilizar o acesso ao saber sistematizado produzido historicamente pelo homem, em favor de formações voltadas para o alcance de metas ou resultados, que são transformados em índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o sistema capitalista, encabeçado pela classe burguesa e seus intelectuais “têm



lutado incansavelmente para que a escola não socialize o conhecimento sistematizado (DUARTE et al., 2012, p. 108)”.

A escola é, então, como afirma Duarte (2012), “o lugar por excelência da luta pela sociabilização do conhecimento sistematizado (p.153)”, lugar então de disputa de classes, no qual o capitalismo se apropria do saber sistematizado, assim como se apropria dos meios de produção, pois não interessa à classe dominante que esse saber seja compartilhado com a classe trabalhadora. Concordamos com Duarte (2012) quando ele resalta que “o universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas (p. 157)”. Isto é, nega-se a transmissão sistematizada dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade à classe trabalhadora. Desta forma, a proposta neoliberal de educação visa, a partir de uma visão estreitamente profissionalizante e pragmática, ligar o ensino diretamente às demandas do mercado (SAVIANI, 2012).

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação e o serviço público têm passado a imprimir uma lógica mais competitiva, meritocrática e mercadológica (SILVA, 2012a), uma lógica neoliberal. Desde esse período os professores sofrem uma intensificação, sobrecarga e uma perda de controle do trabalho docente, marcados por mecanismos de controle, trabalhos burocratizados e avaliações externas (SILVA, 2012b).

Os governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva foram marcados por uma política educacional subordinada aos organismos internacionais, sob a tônica das diretrizes educacionais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial expressas nas legislações e planos educacionais vigentes de suas épocas (SILVA, 2012b). Duarte (2012) nos explica que não houve uma ruptura nas medidas adotadas nos campos educacionais, apesar de cada governo apresentarem suas especificidades.

Todo esse processo vivenciado no Brasil ganha uma especificidade quando se trata do estado do Rio de Janeiro, mas não perde suas características estruturantes, como abordaremos a seguir.

As políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro e suas características

Todas as características apresentadas dentro do cenário nacional, também se reproduzem dentro do estado do Rio de Janeiro. Segundo Silva (2012b), a política educacional do estado do Rio de Janeiro carrega consigo a marca da descontinuidade:

Na história da educação do estado do Rio de Janeiro, observamos políticas governamentais que, majoritariamente, não refletem em políticas de Estado, ou seja, a cada nova periodicidade dos governos eleitos, há novas ideias, novos projetos, geralmente defendidos por novos secretários, que em geral, não permanecem muito tempo em suas pastas. Há um caráter descontínuo das políticas públicas para a educação, refletidas, até mesmo, na constante rotatividade dos ocupantes da pasta da Educação Fluminense, fatores que tornam as políticas públicas educacionais, algo carregado por transformações constantes que afetam o andamento eficaz do sistema de ensino (p.57).

A autora traz o exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), foram implantados, mas foram descontinuados no governo de Moreira Franco (1987 – 1991) e posteriormente de Marcelo Alencar (1994-1998), e foram implementadas medidas de seus próprios projetos de gestão do sistema educacional.

Posteriormente a esses governos assumiram o governo Antony Garotinho (1998-2001) e Rosinha Garotinho (2002-2006), que, devido a uma aliança entre seu partido PDT e o PT, manifestaram um movimento de “revitalização dos CIEPs com as características e programas originais, de escolas em tempo integral e de defesa de uma escola pública de qualidade (SILVA, 2012b, p.59)”. Tais programas foram estruturados durante a I Conferência Estadual de Educação, que buscava garantir uma escola democrática e de qualidade, valorizando seus profissionais e alunos. No entanto, estas propostas foram descontinuadas, devido ao rompimento desta aliança, sendo proposto um projeto paralelo em substituição ao elaborado pela conferência (SILVA, 2012b).

O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública, também chamado de Programa Nova Escola, foi instituído pelo Decreto Estadual nº. 25.959/2000, de 12 de Janeiro de 2000. Segundo Silva (2012b), o projeto foi implantado de:

[...] maneira arbitrária e contraditória, pois foi elaborado por profissionais que estavam fora das realidades em que a Educação do Estado do Rio de Janeiro estava inserida e não estavam presentes no cotidiano da sala de aula. Este projeto visava estabelecer critérios de avaliação das escolas com o objetivo de tornar mais eficiente o processo pelo qual as escolas da rede estadual de ensino são submetidas para atingir um padrão de excelência na educação pública do Rio de Janeiro e por fim modernizar a gestão da rede estadual. A partir destes resultados, o programa concederia aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais (p.60).

Esse programa reforça a tese de Saviani (2012), pois possui as características de avaliação e controle, não resolve os problemas de remuneração dos professores, impõe um novo programa em detrimento a outro e é instituído por um decreto estadual sem se levar em consideração as reais necessidades do sistema educacional do Rio de Janeiro. Além disso, com a implantação de avaliações externas, tem objetivos de relacionar os indicadores de eficiência à remuneração dos professores, sob o fetiche de ser um incentivador dos alunos e professores, mas que acaba sendo punitivo aos professores que não alcançam as metas. O processo de culpabilização da sociedade imposto pela ótica neoliberal, aqui manifesto na forma da atuação docente, novamente é imposto à classe trabalhadora.

Em 2007 assumiu o governo Sérgio Cabral (2007-2013), que durante sua campanha se comprometeu a uma série de mudanças no sistema educacional do Rio de Janeiro (SILVA, 2012b). Segundo Silva (2012b), os secretários de educação “assumiram o cargo orientados pelo discurso de produtividade e eficiência exigidos pelas novas demandas da sociedade (p.64)”. O Secretário Wilson Risolia, no início de 2011, lançou um plano de metas para a educação, no qual estabelece cinco frentes de trabalho, marcados, segundo Frigotto e colaboradores (2011), “pelo caráter economicista e tecnocrático, e pela superficialidade das medidas propostas (p.10)”. Tais medidas versavam sobre a implantação de seleções meritocráticas de gestores, avaliações periódicas, metas de desempenho a partir dessas avaliações para a concessão diferenciada de gratificações aos professores e revisões de licenças médicas (FRIGOTTO et al., 2011).

Frigotto e colaboradores (2011) sintetizam as características da educação estadual da seguinte forma:

Trata-se, portanto, de uma proposta que não vai ao fundamental e pega o pior atalho: premiar quem chega às metas, metas imediatistas, de lógica produtivista, que não incorporam medidas efetivas voltadas para uma educação pública de qualidade (p.10).

Novamente a educação volta-se para a ótica neoliberal e meritocrática, marcada pela culpabilização dos professores frente aos resultados anteriores do Ideb. Frigotto e colaboradores (2011) enfatizam ainda que as propostas têm “uma lógica tecnocrata que reconhece somente cálculos de custos e de benefícios, que vê as pessoas apenas como



dados, destituídos de vontade e voz, indo de encontro às próprias bases ideológicas liberais e neoliberais (p.10)”.

Todas essas propostas atuam de maneira impositiva ao professor. Como destacam Quirino e colaboradores (2011): “atualmente, no Estado do Rio de Janeiro, a autonomia pedagógica em sala de aula enfrenta obstáculos impostos ‘de cima para baixo’ devido às políticas de reformulação na educação (p.1)”. Frigotto e colaboradores (2011) ainda ressaltam que todas essas reformas vão na contramão de encaminhamentos concluídos em reuniões da Conferência Nacional de Educação de 2010, dos acordos do novo Plano Nacional de Educação e de discussões no Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, que haviam sido instalados há poucos dias, reunindo dezenas de entidades vinculados à educação, à cultura e a movimentos sociais, além de instituições científicas e de ensino do estado do Rio de Janeiro. Os autores concluem então que:

Ignorando os acúmulos desse debate, a Secretaria aposta exatamente no seu contrário, impulsionando a standardização da rede estadual, por meio da subordinação de sua organização e gestão pedagógica a critérios mercantis, e da sujeição de suas instituições e profissionais a relações de disputa e concorrência. A standardização da educação, dura e seriamente questionada hoje por vários setores da sociedade, camufla-se, comumente, por meio do discurso do mérito, do desempenho, da competência e da eficiência, omitindo a grave responsabilidade das próprias elites e do Estado, no Brasil, na longa história de produção reiterada de uma escola precária para a grande maioria da população (FRIGOTTO et al., 2011, p.10).

Todas essas propostas meritocráticas e voltadas à mercantilização da educação vão refletir na elaboração dos currículos mínimos, que, segundo Quirino e colaboradores (2011), aconteceram de forma atropelada, verticalizada, meritocrática e equivocada, e que vão servir para reforçar as condições de classe e relações de poder. Neste sentido, além de apresentar o processo histórico que levou à elaboração das propostas atuais de educação do país e mais especificamente do estado do Rio de Janeiro, é importante entender as propostas curriculares anteriores ao currículo atual do Rio de Janeiro (currículo mínimo de 2011). Apresentaremos algumas propostas curriculares anteriores e as mediações que envolveram a sua elaboração.

Propostas curriculares e as mediações que envolvem o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro

Para entendermos a proposta curricular do currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012), cabe evidenciar alguns aspectos antecedentes à sua

implantação até o momento atual para entender o processo histórico que perpassa a construção deste currículo.

Na proposta curricular de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro salienta que o objetivo é iniciar uma releitura da Reorientação Curricular de 2006 (RIO DE JANEIRO, 2006), documento que servia de referência e orientava os professores sobre o que deveriam ensinar nas salas de aula. Em 2010, buscou-se dar um novo significado à proposta, visto que era necessária adequá-las às referências oficiais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e Matrizes de Referência da Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A proposta visou não substituir toda a Reorientação Curricular de 2006, mas “facilitar a sua operacionalização no cotidiano escolar (RIO DE JANEIRO, 2010, p.5)”.

Houve desta forma, uma nova organização das competências e habilidades, divididas pelos anos finais do ensino fundamental e por todo ensino médio, além da divisão em bimestre dentro do ano letivo. Essa nova formatação de organização deveria ser, segundo o documento, “testada, avaliada, adaptada e validada por você, professor, que é a peça principal no cenário da organização curricular de cada escola (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5)”.

O documento também ressalta que a escolha do modelo de descrição por competências e habilidades se deu pelo motivo de estarem associadas às matrizes de avaliações de larga escala supracitadas e por representarem, no entendimento do grupo elaborador, que, nesse formato, os conteúdos e os temas adquirem uma maior concretude, relacionados às ações do processo de ensino-aprendizagem, o que poderia facilitar a sua aplicação pelos professores nas escolas, sendo também essa proposta a base inicial para o seu planejamento e suas práticas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2010).

No início de 2011, a Secretaria de educação lançou, como parte do novo programa de educação do estado, o currículo mínimo, abrangendo inicialmente seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia) (RIO DE JANEIRO, 2011). Esse novo currículo mínimo, nas palavras da diretora de pesquisa e orientação curricular da secretaria de educação, permitiria:



Com o cumprimento do currículo mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem, afirmou. O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. Dessa forma, o professor pode criar o seu próprio plano de curso, de acordo com seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal, desde que este plano atenda um padrão mínimo definido (RIO DE JANEIRO, 2011).

Percebemos na fala da diretora que a preocupação da secretaria seria os resultados que deviam ser alcançados com a implementação do currículo, associado às avaliações de larga escala, deixando a cargo do professor os métodos utilizados para o alcance desses resultados, mas salientando as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos.

Em evento realizado com estudantes de Harvard, em 2013, o secretário estadual de educação explicou os principais projetos desenvolvidos pela secretaria desde a sua entrada em 2010, sendo os principais: a implementação do Currículo mínimo, os resultados com avaliações externas e as bonificações por resultados concedidos às escolas (RIO DE JANEIRO, 2013). O secretário destacou em suas falas os resultados das avaliações e do currículo:

O Currículo Mínimo e as avaliações externas são extremamente importantes e vêm contribuindo para reduzir a desigualdade entre as escolas da rede. Avançamos 11 posições no Ideb e passamos a ocupar a 15ª posição entre os estados. Além disso, fomos a melhor rede estadual do Brasil no Enem. Mas o trabalho continua e estamos atuando para avançar ainda mais (RIO DE JANEIRO, 2013).

No ano seguinte, no final do ano de 2014, o governador e o secretário de educação do estado, durante um evento com servidores e alunos da rede estadual de educação (Superando Metas) no Palácio da Guanabara, parabenizaram os alunos pelo resultado alcançado no Ideb, em que o estado do Rio de Janeiro ficou em terceiro lugar no país, enquanto antes, ocupava a 26ª posição no ano de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2014). Podemos novamente perceber a preocupação da secretaria com resultados de provas de larga escala, visto também na fala da diretora pedagógica da Regional Metropolitana II:

Agradeço a Deus por vivermos um momento tão esperado por todos nós. Ver a Educação fluminense entre as melhores do Brasil é um grande orgulho. Estamos unidos na busca de resultados cada vez melhores. Assumimos o compromisso de continuarmos lutando por um ensino de qualidade, rumo ao primeiro lugar no Ideb (RIO DE JANEIRO, 2014).

Em entrevista ao Jornal do Brasil no início de 2015, o Secretário de Educação Antônio Neto, recém empossado no cargo, salientou que o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a implementar um currículo mínimo para toda a rede, frente à proposta da base nacional curricular comum pretendida pelo governo federal, diminuindo as desigualdades entre as escolas, devido ao acesso por parte de todos os alunos da rede ao mesmo padrão curricular, para que o aluno tivesse, segundo ele, “não só o conhecimento cognitivo, mas também os saberes para a vida: trabalhar, conviver em sociedade, ter um pensamento autônomo”. Ressaltou ainda a melhora do Ideb e o resultado do Rio de Janeiro no ENEM, se mantendo entre as cinco melhores redes de ensino do Brasil no exame. Além disso, reforçou que a secretaria tinha mantido as remunerações variáveis por atingimento de metas pré-estabelecidas para cada instituição escolar do estado (EDUCAÇÃO..., 2015). Sendo assim, “a real preocupação, nesse sentido, está na melhoria dos índices nas avaliações externas e, não necessariamente, no aprendizado de nossos alunos (p.111)”. Também tal preocupação “não leva em consideração o currículo em ação, ou seja, as mudanças processadas na realidade de cada sala de aula por professores e alunos a partir das condições que lhes são possíveis de ensinar e aprender (NASCIMENTO, 2013, p. 98-99)”.

Todas as falas ao longo dos anos dos membros da secretaria de educação e as orientações presentes no documento do ano de 2010, além dos estudos citados sobre o currículo mínimo do Rio de Janeiro, reforçam a preocupação da secretaria de educação do Rio de Janeiro com um currículo que atenda à formação de competências e habilidades necessárias ao padrão de acumulação de capital vigente (acumulação flexível) e à ideologia neoliberal como base de controle estatal das políticas educacionais, tendo como objetivos resultados em avaliações externas de larga escala.

Considerações Finais

O presente estudo pretendeu demonstrar o processo histórico e as características de descontinuidade das políticas educacionais implantadas no país, que se refletem também especificamente no estado do Rio de Janeiro, assim como sua forma concreta materializada na forma do currículo mínimo.

É claramente observável que há uma verticalização da implantação das diversas políticas educacionais, negligenciando o diálogo com a sociedade civil, especificamente com a comunidade escolar na materialidade dessas políticas.

Neste sentido, percebemos que há uma reprodução das ideologias dominantes neoliberais voltadas para uma formação educacional, no âmbito das relações sociais, políticas e econômicas necessárias à sociedade capitalista, garantindo a manutenção e reprodução dos interesses capitalistas dentro das políticas educacionais, propostas curriculares e currículos. Notamos que tais políticas educacionais, revelam interesses alinhados a interesses externos, marcados por avaliações de larga escala, para responder a padrões educacionais definidos por instituições capitalistas internacionais.

Finalizando, percebemos que o currículo mínimo de estado do Rio de Janeiro está assume a pedagogia das competências como mecanismo de reprodução e adequação dos indivíduos ao mercado de trabalho, no qual eles adquirem competências para assumirem papéis sociais necessários ao padrão de acumulação vigente, assim como as condutas e comportamentos adequados a sociedade capitalista.

Referências bibliográficas

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**. v. 27, n. 3. set./ dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em 29 ago. 2018.

DUARTE, N. et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 87-119.

_____. Luta de classe, educação e revolução. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 149-165.

EDUCAÇÃO: Ideb e Ensino Médio em horário integral são as novas prioridades. **Jornal do Brasil**, 11 jan. 2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2015/01/11/educacao-ideb-e-ensino-medio-em-horario-integral-sao-as-novas-prioridades/> Acesso em: 10 ago. 2018.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptações?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. et al. **Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo**. Observatório jovem, grupo de pesquisa da UFF, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo> Acesso em: 28 ago. 2018.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 55-75.

NASCIMENTO, T. R. A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do rio de janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores **História &**



Ensino, Londrina, v. 19, n. 2, p. 87-114, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16876> Acesso em: 12 ago. 2018.

QUIRINO, et al. Políticas Curriculares: Uma Breve Crítica ao Currículo Mínimo Implantado no Estado do Rio de Janeiro. **VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**: Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R1028-2.pdf> Acesso em: 12 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO. Reorientação curricular. 2º versão. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.limc.ufrj.br/site/arquivos/livro1_emf_linguagens_e_codigos.pdf Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. **Proposta Curricular**: um novo formato. Educação Física. Secretaria de estado de educação. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/5884387/EDUCACAO_FISICA_-_Proposta_Curricular_do_Rio_de_Janeiro Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino**. Secretaria de Estado de Educação. 2011. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541> Acesso em: 8 ago. 2018.

_____. **Currículo Mínimo Educação Física**. Secretaria de estado de educação. 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Secretário participa de encontro com estudantes de Harvard. Secretaria de estado de educação**. 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1497567> Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Governador reúne mais de 500 servidores e alunos da rede no Palácio Guanabara**. Secretaria de estado de educação. 2014. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2254671> Acesso em: 10 ago. 2018.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 167-182.

_____. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. M. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. In: **VII Simpósio Nacional Estado e Poder**, 2012, Uberlândia. Simpósio Nacional Estado e Poder. Uberlândia. 2012a. p. 1-10. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/055.pdf> Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. **A precarização do trabalho docente numa microrrealidade da educação pública fluminense**. Rio de Janeiro: Universidade federal do Rio de Janeiro, Centro de filosofia e ciências humanas. 2012b. (Monografia de Especialização em Educação). Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/a-precariacao-do-trabalho-docente-numa-microrrealidade-da-educacao-publica-fluminense.html> Acesso em: 10 ago. 2018.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NA DIFERENÇA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Raquel Rosa Reis Monteiro¹

Resumo: O conjunto de reflexões embrionárias que dão origem ao artigo apresentado para o V Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, são parte de uma pesquisa em amadurecimento que pretende dar a ver, a partir de breve análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as possibilidades de se repensar em outras experiências de encontros pedagógicos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Objetivamos problematizar a formação técnica e medicalizada presente no engendramento das políticas educacionais materializadas na escola básica que se pautam, geralmente, na concepção de incompletude dos estudantes ditos “com deficiência” e que configuram as relações educativas, normatizando-as e nos tirando algo essencialmente ético nos encontros educativos. Claro que ao refletirmos sobre políticas inclusivas, não deixamos de reconhecer a importância dessas legislações na concentração de esforços para o alcance da escolarização de todas as pessoas, entretanto, objetivamos tensionar que elas operam num contorno estreitamente padronizador tornando a inclusão possível apenas na perspectiva do direito consubstanciado pelos marcos legais que dão obrigatoriedade a aceitação de pessoas no campo educacional normatizando as trajetórias discentes e docentes que se constroem justamente na/pela diferença. Apresentamos como contorno metodológico a produção de encontros outros na Sala de Recursos Multifuncionais, encontros mediados por outras linguagens artísticas, musicais, poéticas ...para além de atendimentos ou perspectivas de complementação ou suplementação de saberes entendendo as relações educativas numa dimensão mais ética que ganha forma na expressão estar juntos (Skliar). Os resultados ainda preliminares apontam o quanto esses espaços públicos permitem múltiplas experimentações de relações educativas não pautadas exclusivamente na dimensão patológica, mas ética com a alteridade.

Palavras-chave: Políticas. Trajetórias. Sala de recursos.

“ A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”

(Vinicius de Moraes)

Introdução:

Início este trabalho tomando as palavras do poeta Vinicius de Moraes, anunciando com elas o que aqui me proponho: repensar formas outras de encontro com trajetórias singulares nas salas de recursos multifuncionais. Trata-se de um trabalho que apresenta elementos em amadurecimento na construção de uma pesquisa que vem sendo

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e desigualdades sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora Educacional na rede de educação básica do município de São Gonçalo, professora atuante na área de educação infantil da rede municipal de educação de Itaboraí e integrante do grupo de pesquisa Diferença e Alteridade na educação UERJ/FFP. raquel.rosa.reis@gmail.com

realizada pela autora junto ao programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e desigualdades sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ/ FFP.

Buscamos analisar a partir de alguns aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Sala de Recursos enquanto expressão de políticas educacionais construída sobre o alicerce da norma e trazemos ainda nessa conversa, a experiência de encontros produzidos no espaço da sala de recursos de uma escola pública, possibilitando-nos pensar nas relações educativas com qualquer um enquanto gesto produzido para além de dispositivos técnicos, mas, sobretudo éticos que produzam trajetórias formativas outras: as que não sejam compreendidas como propensas a se encerrar e que não sejam dadas exclusivamente pela falta.

A educação especial nas políticas educacionais

Historicamente a Educação Especial vem se configurando como espaço de intensos debates e de ações políticas. Tradicionalmente, ela “se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum” (MEC.2010, p.1) o que levou a criação de “instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (MEC-2010, p.2) reforçando o caráter de segregação e exclusão dos sujeitos considerados desviantes da normativa padronizada dos corpos, mentes ou língua na educação regular. Mais tarde, sob a égide integracionista, foram impulsionadas ações políticas que provocaram reformulação nos sistemas educacionais de modo a superar a dicotomia entre a educação especial e o ensino regular.

No Brasil, muitos documentos e legislações foram promulgados no campo da educação especial reconhecendo o direito à educação das pessoas ditas “com deficiência”. A vigente lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96) - um dos importantes documentos que contemplam tal direito- define em um dos capítulos, a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar” que deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” para sujeitos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art. 58, LDB 9.394/96). Assim, para falarmos do direito á educação dessas pessoas, não há, para mim, outra porta de entrada, senão a revisitação (aqui sucinta) de pelo menos dois documentos legais que são imprescindíveis para o entendimento do contexto



educacional e político pelo qual assegurou o direito à educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino, pois, é nesse território que entramos como um campo possível de pesquisa e que se movimenta pelas travessias de encontros, não com diagnósticos, mas com vidas na sala de recursos. Por isso, deter-me-ei aqui, em apenas dois documentos legais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, pois o que se coloca em questão em nossa produção, não é compreender como aprendem os estudantes diagnosticados com deficiência, nem quem são esses estudantes; “não é tanto quem é o outro ou o que acontece com o outro, ou o que lhe falta,” mas talvez, operando para além destes conceitos que organizam este ambiente, pensar “qual o pensamento ético que liga você com o outro, ou dois outros diferentes entre si” (Skliar, 2012, p.2) experienciando outras possibilidades nestes espaços para estar juntos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva expressando a necessidade de acesso universal à educação apresenta a “defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC.2008) definindo como público alvo da educação especial três categorias: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando:

peessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...] (MEC.2008)

E afirmando a educação inclusiva nos sistemas educacionais regulares, a política apresenta como objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

1029



Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; *Atendimento educacional especializado; *Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; *Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...] (MEC.2008)

Também em conformidade com as políticas educacionais proclamadas, foi implantada pelo Ministério da Educação (MEC/SEESP), a Sala de Recursos Multifuncionais que se caracteriza como um ambiente educativo com “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, “ofertado no turno oposto ao do ensino regular” (p. 6) aos seguintes estudantes assim definidos:

*Alunos com deficiência- aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

*Alunos com transtornos globais do desenvolvimento- aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. [...]

*Alunos com altas habilidades ou superdotação- aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas [...] (MEC, 2010. p.7)

O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais- 2010, coerente com as preocupações da política inclusiva, emerge buscando tratar diretamente sobre a organização do espaço de produção de práticas inclusivas em instituições educacionais definindo dentre outros o atendimento educacional especializado e a complementação ou suplementação à escolarização dos alunos (público alvo da educação especial) de acordo com suas necessidades:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), **complementar ou suplementar** a escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais [...] (MEC.2010.p.6 grifo nosso)

Tal concepção sobre a especificidade do espaço para a realização de atendimentos complementares ou suplementares aos alunos, também é ressaltado na Política Nacional de Educação Especial:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras



para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado **diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum**, não sendo substitutivas a escolarização. Esse atendimento **complementa e/ou suplementa** a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. (MEC. 2008. grifo nosso)

Ainda que aparentemente democrática tal perspectiva também nos permite pensar em um direcionamento técnico que ora sutilmente se afirma numa perspectiva de condução de atividades nestes espaços para além da normatização de conhecimentos padronizados, ora permite ter como horizonte pedagógico, a construção de atividades voltadas exclusivamente para complementação de saberes escolásticos, não dando visibilidade a prioridades de ampliação de encontros em que o estar juntos no espaço da sala de recursos divirja das aprendizagens escolasticamente pensadas no ensino regular ainda que afirme que esse atendimento também objetive a “formação de estudantes com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela”. (MEC, 2008).

Na perspectiva dos documentos legais, esta é, juridicamente, a política de inclusão. Inclusão, entendida legalmente como “a entrada nas classes comuns de ensino regular” dos alunos que apresentam “deficiências” compondo assim, o “público alvo da educação especial”. A definição de quem são esses outros bem como os procedimentos técnicos na produção das relações educativas é afirmada na forma própria da lei que considera incluir, na perspectiva do direito, das normativas legais. Geralmente, esse é o discurso que atua no campo educacional.

As leis, resoluções, decretos, pareceres, portarias são “um lugar de discurso em constante disputa e transformação, em que várias vozes ecoam ao mesmo tempo em que a voz da normalidade se mantém” (CLIMACO. 2010 p.9) As leis refletem sobre a educação especial como uma área técnica especializada. Não ensinam (e não poderiam, tendo em vista a complexidade da dimensão da formação humana) a potência de estar juntos eticamente com o outro. Sua preocupação é incluir nas escolas os estudantes ditos “com deficiência”. A deficiência é afirmada, entretanto, a diferença, ilegítimada culminando no encerramento da trajetória de muitos estudantes.

Importa ressaltar que quando falamos de trajetórias escolares, tendemos a pensá-la como um ponto de partida predeterminado evidenciando também um ponto de chegada. Comumente, a caminhada educativa de alunos com trajetórias estudantis outras, é narrada por alguns profissionais da educação como inviável ou impossibilitada,



visto que essas trajetórias são fundamentadas pela idéia da norma ou da sua linearidade na formação. Por isso, as atividades habitualmente pensadas para esses espaços educativos fundamentam-se geralmente, na complementação de saberes formais.

..algumas políticas oficiais curriculares de inclusão se exibem com teor uniforme, se assinalam pela fixidez, pela regularidade de normas e são demasiadamente prescritivas. Assim, acabam encontrando uma tensão com as práticas curriculares, criadas e recriadas nos cotidianos das escolas, pois essas são plurais, temporais, marcadas pelas diferenças e não se emolduram na norma vigente. (SEPULVEDA, 2016. p.7)

Uma análise mais adensada sobre o conceito de trajetória no que se refere à formação de estudantes nos permite pensar de outro modo as conexões possíveis entre essa palavra e as diferentes possibilidades de formação em encontros outros na escola básica: Greco e Nicastro (2012) definem trajetória como:

... un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar em su totalidad o que se lleva a cabo mecanicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es um protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como um itinerário em situación. (p.23)

Pensada sobre essa perspectiva, a relação educativa na trajetória de qualquer um é uma experiência que vai se forjando na caminhada de formação. As trajetórias que se dão entre docentes e estudantes podem ser pensadas para além de construção de saberes escolásticos no espaço educativo da sala de recursos. A escola enquanto um lugar concreto, entretanto sensível, permite a construção de trajetórias de formação singulares, visto que elas não podem ser vistas como uma obra terminada, vai sendo, vai acontecendo... não se constitui numa forma técnica de fabricação do outro. As possibilidades de experiências de outros encontros podem ser dar de diversas formas, por meio de experiências artísticas, literárias, musicais, outras linguagens etc...Tais linguagens tocam e de muitas formas também permitem potentes atravessamentos.

Cabe-nos sinalizar que ao refletirmos sobre as políticas de inclusão não deixamos de reconhecer sua importância na concentração de esforços para o alcance da escolarização de todas as pessoas. Não obstante, interessa-nos sublinhar que elas operam num contorno estreitamente padronizador tornando a inclusão possível apenas na perspectiva do direito consubstanciado pelos marcos legais que dão obrigatoriedade a aceitação de pessoas no campo educacional normatizando trajetórias discentes e docentes que se constroem justamente na/pela diferença. A palavra inclusão -que aqui ganha notoriedade- apresenta outro sentido que se desvia dos princípios jurídicos



pensados pelas normatizações legais. Para além da garantia de direitos educacionais aos estudantes ditos com deficiência e da respectiva entrada as escolas nas classes comuns onde a inclusão é feita- majoritariamente- a palavra inclusão, aqui, preenchida de forma menos imprecisa, ganha forma na expressão *estar juntos* com qualquer um (SKLIAR, 2017).

En fin, “estar juntos” es un punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos. Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras, perdemos o más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vida, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde, para muchos individuos, se juegue la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos distintos. (p.76)

Estar juntos na educação nos ajuda a pensar em estar *disponível* para o outro, nos permite, pensar com um olhar sensível as práticas educativas no encontro com sujeitos com trajetórias outras, seja no espaço das salas de recursos, seja nas classes regulares ou em outros espaços de formação. *Estar juntos* na educação supõe controvérsias, dúvidas, tensões entre as diferentes formas de existência. Permite também, perceber que o que chamamos de incluir tecnicamente, por vezes, reveste-se de um gesto de segregação imposto pela obrigatoriedade na “tolerância” com diferentes estudantes. Quando pensamos nas possibilidades de *estar juntos com qualquer um* numa perspectiva ampla consolidada em dimensões humanas, afirmamos também a necessidade de refletir sobre a situação de diversos grupos localizados a margem da sociedade e não apenas dos sujeitos ditos com deficiência visto que o leque da exclusão é extremamente grande e agrega em suas correntes diferentes grupos marginalizados, que -seja pela vulnerabilidade social, por condições singulares de existência ou por “deficiências”- são excluídos das trajetórias esperadas pela escola. Assim, todas as ações educativas que possibilitem produzir relações fundamentalmente éticas com os sujeitos nos espaços educativos, são importantes para a formação de todos e permitem pensar o encontro como singularidade e não como lógica da normalização e da padronização da alteridade.

Assim, parece-nos problemática a questão da inclusão por si só. Essa está baseada nos direitos iguais para todos, condição básica de uma sociedade democrática, porém, ao se propor direitos iguais para todos, acabamos muitas vezes desrespeitando as diferentes identidades dos sujeitos e, portanto, as suas diferenças. (SEPULVEDA, 2016, p. 7)

Olhar as trajetórias para além de uma questão institucional e técnica nos leva a afirmar um cotidiano escolar marcado por resistências, lutas e desafios de *estar juntos* com outros nesse *entre* de idas e vindas de caminhada formativa.

Conforme expressa Giroux (1997) o ensino formativo não se assemelha ao domínio de técnicas e a escola não é mero local de instrução. Daí urge a necessidade de repensarmos a natureza do trabalho docente questionando a redução da educação ao simples domínio de técnicas especializadas cada vez mais pensadas por aqueles que afastados da realidade do cotidiano da sala de aula, tentam uniformizar o trabalho docente.

Pensando na necessidade de que se rompam paradigmas educacionais fundamentados na concepção da normalidade e de preparo técnico, em que se pesem mais a disponibilidade de estar disponível a esses estudantes do que exatamente o preparo - já que não poderemos nunca nos sentir preparados para o devir-, (Skliar, 2015) buscamos reconhecer as potentes possibilidades de estar juntos com outros, com qualquer um, independente de sua condição na Sala de Recursos, lugar historicamente e politicamente criado para atendimento apenas a estudantes que tem sido nomeados pela falta. Algumas dessas intensidades foram sentidas no encontro com jovens estudantes e funcionários na sala de recursos de uma escola básica, sendo narrada resumidamente neste texto com o intuito de instigar ou produzir intensidades, e quem sabe, possibilitar novas trajetórias formativas?

A experiência em travessias formativas no encontro *entre nosotros*.

Em meados do mês de junho (2018), iniciando o inverno, encontrei-me na Sala de Recursos Multifuncionais da escola situada no município de São Gonçalo (local onde atuo como orientadora educacional e onde acontece a pesquisa) com quatro adolescentes que cursam o sétimo e o oitavo ano do Ensino fundamental, seus responsáveis (2), um funcionário da escola e a professora daquele espaço, para dar continuidade a seqüência de encontros que temos realizado ali. Nosso momento naquele dia foi marcado pela linguagem da música. Pergunto iniciando nosso encontro: Quem gosta de música? Um adolescente, prontamente responde:

- "*Eu gosto de música, tia!*"



Maravilha! Respondo. Você teria alguma música da qual goste mais? Poderia nos ensinar uma dessas músicas?

Entusiasmado e sorridente, ele cantou com uma linguagem que parecia, para mim, ser um pouco incompreensível:

Só quero o que é meu. Ir mais além do que eu sou. Meu caminho já trilhei, só me resta agora atravessar. E com o mundo contra nós, podemos ir mais longe. Rebelde, chegou a minha vez. O que sou ninguém vai mudar. É desse jeito que vou levar, a vida passa e não tem como controlar... (Música de um grupo musical que deu origem a uma telenovela: Rebeldes)

Esse adolescente, diagnosticado com Síndrome de Down deslocou meu pensamento e me fez pensar nos descaminhos da educação. Pesquisar com eles é viver experiências da não compreensão que me força a buscar outros sentidos nas travessias em curso. Experiências que naquele momento me convidavam a reinventar saberes. Laudo? Onde está? Não era isso que o definia ali! Embaralhei-me nos pensamentos... Sim, numa fala de resistência e de caminhos trilhados em rebeldia, essa canção me fez justamente pensar nos caminhos irregulares da vida formativa, na concepção normativa de vida e de educação que regulam comportamentos, disciplinam ações formativas e conseqüentemente os corpos, os currículos, as relações... sim, talvez seja preciso se rebelar contra um mundo normatizado, contra dispositivos de homogeneidade, que afirmando a completude, teima em definir pessoas como ausentes, incompletas, desviantes.. Claro, eles podem *ir mais longe* e revelar potências de produção da vida para além de saberes da escola produzindo *caminhos* outros não dados a priori, não modelados, pois é justamente apoiados na resistência, na rebeldia da vida reinventada em educação, é que *podemos ir mais longe!*

Conversando sobre música fomos descobrindo que ela está em todo o lugar. Ouvimos alguns sons da natureza, sons que eles iam julgando agradáveis ou não, sons de piano, trovão, chuva, (sons reproduzidos no rádio), sementes... Pensamos na potência dos sons da natureza e como eles se comunicam com a gente e que nosso corpo também produz sons e produzimos sons com o corpo (palmas, sons com os pés, voz, estalos de dedos) Sentimos os sons em roda e produzimos ritmos, nem sempre regulares, mas que possibilitavam experimentar singularmente os movimentos construídos coletivamente.

Posteriormente, utilizamos uns instrumentos que integravam os materiais da sala de recursos (instrumentos que compõem uma bandinha) e eu os acompanhava em meu violão. Cantávamos uma música adaptada por mim que logo após foi entoada por todos:



“*Quem bom te conhecer, pra mim foi um prazer, viver e conversar com amigos mais achegados do coração!*”

Nesse momento, um adolescente que participava e não expressava linguagem verbal, sorria muito e se expressou, movimentando-se com gestos, com as mãos e com o corpo, fato esse que me fez compreender que ele se alegrava e que o momento estava sendo prazeroso para ele. Outro aluno lembrou-se de uma música de uma banda brasileira de rock cômico, chamada Mamonas Assassinas, e cantou: *Mina, seus cabelo é da hora, seu corpão violão, meu docinho de coco, tá me deixando louco. Minha Brasília amarela, tá de portas abertas, pra mode a gente se amar pelados em Santos!*

Confesso que nós (os adultos) nos constrangemos quando o adolescente cantou a música mencionando a parte: “*pelados em santos*”, mas isso nos permitiu lembrar que os adolescentes considerados com deficiência, também possuem sexualidade e que na maioria das vezes, são reprimidos sexualmente, pois muitos estereótipos existentes por parte dos pais ou de outros adultos que classificam tais pessoas como eternas crianças, considerando-as também “*excepcionais*”, inclusive em seus impulsos sexuais.

Tais encontros não esvaziados de experiências me permitiram afetar e ser afetada. Finalizamos ouvindo uma música que foi apontada pela professora da sala de recursos como uma das músicas que poderiam compor uma possível apresentação no evento que aconteceria na escola relacionada à Feira Multidisciplinar.

Eu descobri que as coisas boas da vida são de graça, não custam nada... o teu abraço, não custa nada, um beijo seu, não custa nada, a boa idéia, não custa nada, missão cumprida, não custa nada, e quando tudo parecer que esta perdido dê uma boa gargalhada...o pôr do sol, não custa nada, a brincadeira, não custa nada, um gol de placa, não custa nada, vento no rosto, não custa nada [...]A flor do campo, não custa nada, onda no mar, não custa nada, a poesia, não custa nada, a nossa historia, não custa nada, fruta no pé, não custa nada, água da fonte, não custa nada, banho de sol, não custa nada, um bom amigo, não custa nada, e quanto tudo parecer que está perdido dê uma boa gargalhada. Eu descobri que as coisas boas da vida são de graça, não custam nada. (<https://www.cifraclub.com.br/musicaemfamilia/não-custam-nada/letra>)

Ao observar nosso encontro ali, pensei: jamais poderia supor que seríamos atravessados por tantas experiências num território por mim desconhecido. Também jamais poderia supor que esses alunos conhecessem diversas músicas ou ritmos. O objetivo ali, não era complementar nada e sim, experimentar outras formas de produção da vida naquele espaço através da linguagem musical produzindo potências naqueles



momentos e “pensar grande sobre coisas menores que acontecem no mundo da educação” (RIBETTO, 2016)

Palavras Finais:

A educação inclusiva é notoriamente um campo marcado por disputas e ações políticas que se fundamentam em normas na configuração, sobretudo, nos processos de educação escolar. A sala de recursos multifuncionais, não obstante a sua importância e esforço na construção de propostas no campo da educação especial, que, pela força de lei, pressupõe a garantia do direito a educação e de ações pedagógicas junto a sujeitos que antes não chegavam à escola básica, ainda se constitui numa proposta limitada, visto que a normatização e padronização das medidas, somadas a um olhar medicalizado no atendimento educativo, legitimam ações tão somente “especializadas” e “técnicas” junto aos alunos com deficiência, fazendo, inclusive com que sejam habitualmente nomeados como alunos “faltosos” cujas trajetórias estudantis fabricadas a partir da concepção linear, regular ou programada, faz resultar práticas pedagógicas em que o encontro seja pensado unicamente na complementação de saberes escolásticos.

No que se refere à educação como um espaço de produção de trajetórias estudantis percebemos que os trajetos dos sujeitos que compõem o ambiente da salas de recursos, não se explicam por um único caminho, não estão ligados somente aos níveis de ensino ou habilidades e conhecimentos adquiridos. Para além de parâmetros de regulação nas relações educativas; para além de um trabalho técnico nomeado de atendimentos aos “deficientes” pode haver um espaço de formação humana por meio de encontros pedagógicos em que outras ações educativas possibilitem estar juntos rompendo com os formatos tradicionais prescritos, afirmando aquele ambiente como possível para outras experiências na relação pedagógica e expressando ações mais éticas, horizontais em processos educativos que se revelem mais humanos numa sociedade marcada pela deficiência na compreensão da diferença.

Bibliografia:

____BRASIL, Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2010.



____BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14/07/18

____BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 13/07/2018

CLÍMACO, Júlia Campos. Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina, 2010.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NICASTRO, Sandra & GRECO, María Beatriz. Entre trayectorias: Escenas y pensamientos em espacios de formación. 1 ed. 2 reimp- Rosario: Homo Spiens Ediciones, 2012.

RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs). Uma escrita acadêmica outra: Ensaio, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, José Antonio. As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1258 – 1287 out./dez.2016 e b-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

SKLIAR, Carlos. Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. 1 ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Revista Artes de Educar. V.1, n1. 2015.



ESCOLA SEM PARTIDO: A DITADURA DO MEDO EM UMA VILA CHAMADA ESCOLA

Vanessa Rodrigues de Souza¹

Resumo: O presente estudo resulta da reflexão sobre a era contemporânea, os valores humanos, a sociedade do medo e os impactos de tais circunstâncias na Educação. Através da apreciação do pensamento de Zygmunt Bauman em seu livro *Modernidade Líquida* e da trama do longa-metragem *a Vila* (2004), do diretor M. Night Shyamalan, faz-se uma releitura do contexto das escolas brasileiras sob a perspectiva da ameaça do movimento Escola sem Partido aos processos educativos progressistas. A escolha da temática se deve a inquestionável realidade de medo, desconfiança e insegurança promovida, sobretudo, na educação pública brasileira, e vivenciada pela autora em seu cotidiano profissional. A empreitada Escola sem partido tem obtido visibilidade e apoio da grande camada conservadora da sociedade o que se revela uma ameaça que não deve ser subestimada, apesar de seus fundamentos inconstitucionais e antidemocráticos. O artigo se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental de interpretação hermenêutica que busca compreender processos interativos para produzir um sentido prático na construção social da realidade escolar brasileira.

Palavras-chave: Educação. Escola sem Partido. Modernidade Líquida.

Introdução

Diante da dinâmica social brasileira, faz-se preciso refletir sobre os valores humanos na era da contemporaneidade, a vida em sociedade pautada a sombra do medo, da insegurança e da desconfiança. A educação brasileira não está a margem dessas circunstâncias, mas na verdade impregnada delas, sobretudo, no tocante a materialização de ameaças a educação emancipatória oriunda do movimento Escola sem partido. A reflexão dessa realidade é feita no presente artigo, através da apreciação do pensamento de Zygmunt Bauman em seu livro *Modernidade Líquida* e da trama do longa-metragem *A Vila* (2004), do diretor M. Night Shyamalan. Traça-se uma releitura do contexto das escolas brasileiras sob a perspectiva da ameaça do Movimento Escola sem Partido aos processos educativos progressistas, e também vivenciada pela autora em seu cotidiano profissional.

A ditadura do medo

O filósofo Zygmunt Bauman em seu livro *Modernidade Líquida* desenvolve uma profunda reflexão sobre a liberdade, a segurança e o medo. Ele expõe o dilema da

¹ Mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professora de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro e da Prefeitura Municipal de Mangaratiba; vanessarodrigues_tur@hotmail.com

sociedade pós-moderna no que diz respeito ao equilíbrio sempre imperfeito entre duas temáticas: a liberdade e a segurança. Partindo desse pressuposto, percebe-se que a sociedade cada vez mais troca a liberdade por uma suposta vida mais segura e tranquila promovida por uma cultura do medo utilizada como controle social. No ambiente escolar, essa realidade não é diferente, sobretudo quando se diz respeito, a sacrificar a liberdade do outro em nome de sua segurança ou da segurança de outrem que se manter sob controle.

O filme *A Vila* (Título original: *The Village*), 2004, demonstra essa dualidade (liberdade e segurança) que Bauman identifica na sociedade pós-moderna. O longa-metragem do cineasta indiano M. Night Shyamalan revela uma pequena comunidade que vive em uma vila rústica, aparentemente ambientada no século XIX, controlada por uma cúpula de anciãos que centralizam, em nome do bem-estar dos habitantes da vila, as funções da tríade política: legislativo, executivo e judiciário. Em um clima misterioso e sombrio, o filme introduz um grupo de criaturas sobrenaturais nomeados pela comunidade como “Aqueles de quem não falamos” que vivem na floresta que circunda a vila, região esta, proibida para os habitantes do vilarejo. Tais criaturas aterrorizam a vila, caso estes não sigam as regras de limites de território. Supostamente, pela segurança e proteção da comunidade, os anciãos, guardiões das leis e dos bons costumes controlam e vigiam as ações da comunidade, em contrapartida ocultam certas verdades de todos.

A trama do filme não difere muito da dinâmica vivida em muitas escolas brasileiras. Ao se comparar as personagens do longa aos sujeitos das escolas, tem-se: os habitantes indefesos da vila como os alunos; os anciãos protetores como os adeptos do movimento Escola sem partido; as criaturas sobrenaturais horrendas que devem ser a todo custo afastadas dos habitantes da vila como os professores progressistas que se aproveitam da vulnerabilidade dos alunos para doutriná-los.

O movimento Escola sem partido foi criado em 2004², objetivando “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários (...) uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica

² Conforme entrevista de Miguel Nagib, disponível em <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>. Acessado em 31/05/2018.



das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”³. A iniciativa tem como líder-fundador o advogado Miguel Francisco Urbano Nagib e um *website*⁴ que comporta a organização de conteúdos sobre o tema, perfis e práticas de possíveis doutrinadores, incitações ao combate a agenda de doutrinação baseadas em delações e documentação para provas processuais, além de um espaço para denúncias de práticas indevidas nas escolas. Ou seja, uma verdadeira “caça às bruxas” de professores doutrinadores esquerdistas comunistas. Seria cômico se não fosse trágico.

Voltando ao filme, no final da trama se revela que os moradores da vila estão vivendo de fato no século XXI, e que o conselho de anciãos criou a lenda dos “Aqueles de quem não falamos”, e que estes, na verdade, são os próprios anciãos, que se caracterizam de monstro e assim, através do medo, eles atuam como elemento coercitivo, e mantém o controle sobre os demais habitantes da vila. Em uma tentativa desesperada de busca pela segurança (ou melhor, controle), os anciãos criam uma utopia para a suposta proteção de todos.

Partindo-se do filme para se fazer uma metáfora com o ambiente escolar, vê-se que os protetores da escola (pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais adeptos do movimento Escola sem Partido), na verdade são os reais monstros que privam os jovens de viverem por suas escolhas, de conhecer o mundo contemporâneo e todos os embates e conflitos que há nele. Além disso, propagam um clima de medo nas escolas, rotulando o professor como carcereiro de alunos aprisionados em suas aulas doutrinação ideológica. E por tal fato é preciso excluir todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, à docência. Tendo como meta de professor ideal, um educador sem liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional. Em suma, como Penna (2017) afirma:

“Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno”. (PENNA, 2017, pg. 36)

³ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acessado em 31/05/2018.

⁴ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acessado em 31/05/2018.



Tal concepção postula a relação de ensino-aprendizagem retrógada-reducionista, totalmente descontextualizada e que não se preocupa em nada com as experiências, conhecimentos prévios e inquietações dos educandos. Uma educação simplista e reacionária, em suma, um anacronismo.

No filme, a justificativa dos anciãos para a criação da vila é a desilusão que eles tiveram com a vida no mundo contemporâneo, estes foram vítimas de atos de violência no espaço urbano, mazelas sociais, assim, ameaçados, eles fogem da cidade para se isolar e se proteger, controlando o rumo da vida de seus descendentes de forma segura. Na escola, a justificativa para o projeto Escola sem partido parte do mesmo pressuposto. Um grupo que não concorda com determinados pensamentos, ideologias, iniciativas e ações em pauta na vida contemporânea, consideradas ameaças a seus entes queridos nas escolas, se organizam para protegê-los de uma doutrinação contra suas perspectivas. Tal proteção é feita a partir do isolamento da escola das circunstâncias e discussões do mundo fora dela, como se a escola não expusesse a realidade do mundo, afinal ela é parte dele.

Não obstante a isso, a estratégia de proteção adotada é impedir o contato dos estudantes com os pontos de vista contrários ao que, segundo o grupo, se pensa ser certo e de bom valor. A solução para o desacordo de posicionamentos é, portanto, a irradicação dos pensamentos contrários aos deles, ou seja, o melhor caminho de proteção (vista neste artigo, como sinônimo de “controle”) das novas gerações é a ignorância de conhecimento alheios aos de suas famílias e a exclusão do debate de visões.

A dita doutrinação de professores, segundo o próprio *website* do movimento, é feita: “ (...) a pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral.”. Ou seja, a comunidade escolar precisa prezar pela integridade e segurança dos estudantes, visto que essa agenda de discussão de dinâmicas multifacetadas da sociedade contemporânea é uma ameaça aos alunos. Dialogar as aulas com a realidade que se vive para promover mais tolerância na vida em sociedade, o respeito as diferenças, o combate ao preconceito são posturas que revelam uma atitude abominável de certos professores, visto que determinadas abordagens podem não condizer com as crenças, ideologias e valores da família dos estudantes. Nesse momento, cabe a indagação a respeito de que

crenças e valores são esses que divergem dessa agenda? Valorização do preconceito? Promoção da Intolerância? Multiplicação do Racismo? Genocídio a comunidade LGBTQI+?

Portanto, segundo o movimento Escola sem partido é preciso silenciar, combater e afastar esse discurso das crianças e dos jovens. Dar o direito aos estudantes de formarem sua opinião e refletirem a partir do conhecimento de diversas vertentes sobre os temas em pauta, não! É preciso eliminar a ameaça através da erradicação das vozes daqueles de quem se discorda. O caminho não é o diálogo, e sim a mordança ao professor.

Segundo Bauman, a modernidade líquida, fez o ser humano despertar de um sonho colorido, de um mundo simétrico, pois não há vida sem mal-estar, vive-se em um mundo marcado pelas incertezas, uma sociedade sem consistência e fluída. Os anciãos do filme fundam a vila justamente para se protegerem da desilusão da vida moderna. Eles fugiram dos riscos e da insegurança da sociedade contemporânea, criando uma nova possibilidade de vida, uma outra perspectiva de conceber o mundo, sanando o que o progresso e a tecnologia, em suma a vida moderna, não promoveu. Os otimistas vislumbraram um mundo em que o progresso colocaria fim ou pelo menos diminuiria as mazelas sociais. Porém o progresso imaginado nunca se concretizou, as pessoas continuaram morrendo de fome, sem moradia, saneamento básico, sendo vítimas de violência; a paz nunca foi alcançada, a prosperidade nunca chegou a todos. Na verdade, o sentimento de vulnerabilidade, aliado ao assustador mundo moderno, além da enorme contribuição da mídia na disseminação da cultura do medo, fomentou uma sociedade submissa e assustada.

O medo despontou como um controlador social que se revelou como um fator determinante para a expansão do poder do Estado. Estado este que se torna dominador, interferindo na vida social, legitimando suas ações arbitrárias ao promover a desconfiança e reforçar o sentimento de insegurança. Legitima-se um discurso falido de fortificação da segurança pública, através da redução da privacidade, da relativização da liberdade de expressão e da contrariedade à própria democracia. Um infeliz exemplo disso, é exatamente a realidade do Rio de Janeiro, vê-se o caso da intervenção nesse Estado. Direitos individuais dos mais básicos, como o de ir e vir são fragilizados sob a justificativa da luta contra a ameaça iminente da violência em prol da segurança pública. Exalta-se a vulnerabilidade, o perigo constante, consolida-se o medo não como uma reação a uma ameaça específica, mas uma situação generalizada de insegurança. E eis que surge a

pergunta: Até que ponto se está diante de uma situação real e / ou forjada por um grupo com objetivos bem específicos e escusos?

Pode-se também ressaltar, a greve recente dos caminhoneiros, iniciada no dia 21 de maio, em que a população, paradoxalmente, apoia a causa principal dos caminhoneiros, o aumento do valor do combustível, afinal ela também sofre com esses valores abusivos, mas também, desesperada e com medo dos impactos da greve no seu dia-a-dia, faz fila em postos de combustível que se aproveitam da situação escassa do produto e aumentam seus preços de venda exorbitantemente. Em suma, como Bauman afirma sobre o pressuposto da vulnerabilidade: “o pressuposto da vulnerabilidade aos perigos depende mais da falta de confiança nas defesas disponíveis do que do volume ou da natureza das ameaças reais”. (BAUMAN, 2008, p. 9)

Em paralelo ao clima de terror e medo que desponta a modernidade líquida que legitima um controle protetor do Estado, tem-se na educação o papel de controlador-protetor da dita família tradicional brasileira detentora da moral e dos bons costumes. Dessa forma, qualquer um que não se enquadre no perfil de valores, comportamentos e discurso exigido, é uma ameaça a harmonia social, é por isso deve ser punido, corrigido e se definido como irremediável deve ser marginalizado, humilhado e até mesmo exterminado. Não há espaço para o diferente. Não há espaço para democracia. Não há espaço para as minorias. A escola que deveria ser o ambiente mais democrático da vida em sociedade, só reflete como esta está intolerante, intransigente e coercitiva. Apesar do cenário do mundo atual ser fragmentado, não mais baseado no embate apenas de classes, e sim na existência de diferentes tribos, a luta para a coexistência destas tribos parece muito distante quando se depara com movimentos como o dito Escola sem partido.

Penna (2017) afirma que em sua pesquisa sobre as denúncias do movimento quanto a doutrinação, os relatos são, sobretudo, de âmbito religioso (matrizes africanas) e da dita ideologia de gênero: “(...) é um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças. (...) Eu vejo aqui um ódio à democracia, literalmente, não querer conviver com a diferença na escola, não querer dialogar com outras crenças”. (PENNA, 2017, p.46). Uma realidade muito triste. Um grupo de pessoas que não quer dividir o espaço com o outro, não quer dialogar com o outro, que prefere usar sua força diante dos privilégios tradicionais para coagir e repreender o outro por não ser como ele.

Bauman defini a modernidade líquida como um tempo de individualismo, laços frágeis e falta de compromisso. O ser humano tem tanto medo do amor e da vida quanto tem da morte. Faz-se preciso adicionar à definição de Bauman que a modernidade líquida revela um homem sem humanidade, uma sociedade que utiliza o medo como pretexto para libertar a criatura pós-moderna que se tornou. Uma sociedade que sente prazer na infelicidade do outro por pura convicção rasa e egoísmo profundo. Uma sociedade que teme a coexistência e a tolerância devido a fragilidade de sua própria identidade, pois a negação ao outro, conforta a insegurança do seu próprio eu, e quando coletiva, permite a manutenção dos privilégios e a intensificação da vaidade legitimada pelo sentimento de pertencimento.

No filme, a liberdade é sacrificada para que todos vivam em segurança, apesar de abdicarem de algo que muitos nem conheceram. A escolha implica em inúmeros dilemas e privações. Na escola, silenciar o professor progressista e promover uma educação tradicionalista contemplando apenas a educação formal, de conteúdos pré-estabelecidos é um retrocesso, um artifício de controle. Nas palavras de Frigotto (2017):

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017 , p.31).

Dessa forma, percebe-se a agenda do movimento tem objetivos claros que fomentam verdadeiras ameaças a democracia e a liberdade de expressão nas escolas. A escola precisa ser um ambiente de confiança, respeito e liberdade para todos os sujeitos que nela convivem. A educação norteia o caminho para a construção da identidade de um ser. Ser este que está em uma constante dinâmica de ação, para satisfazer suas necessidades, manipular a realidade, construir a si mesmo. Essa construção deve ser um autodesenvolvimento, que não desqualifica a necessidade de se auxiliar esse sujeito na sua busca incessante de seu próprio eu, de seu conhecimento interior, de si próprio, como



ele se percebe, como é, como age, como funciona, como ele se relaciona. Permitir todos os tipos de manifestações expressivas se faz preciso. O ensino formal, para a construção da unicidade do indivíduo, não é o ideal. A esfera pedagógica não pode negligenciar tamanha responsabilidade.

Cabe aos educadores, apesar das ameaças, coações, revoltantes denúncias e coerções não se deixarem abater pelas ações infundadas validadas pelo movimento Escola sem partido. Cabe a classe de professores, se unir e lutar para difusão de um ambiente escolar democrático, confiável e confortável para todas as tribos que comportam a sociedade brasileira. A aula deve ser politizada sim. Como Paulo Freire afirmava, não há educação neutra, educar é um ato político. A escola por ser politizada insere o sujeito no mundo e em seus embates e circunstâncias, não para assistir passivo a realidade e sim para ser protagonista de reações em prol da mudança desta. (FREIRE, 1998). Não há espaço para alunos passivos e professores aplicadores de material didático. Diálogo é a chave de qualquer relação ensino-aprendizagem. Negar a essência dialógica dessa relação é ser contrário a promoção de uma educação crítica-reflexiva que priorize a consciência perante os dilemas do mundo. É, além disso, corroborar para a não formação de um sujeito autônomo e reflexivo quanto a seu papel na sociedade e de uma postura de educação que vislumbre a ação multiplicadora de transformação de realidade. Concomitante a isso, o que também não é concebível é a utilização do medo para controlar as pessoas. Não cabe, na vida em sociedade, ter uma vida regida pelo medo, seja o medo de tentar, de se arriscar, de ser você mesmo, de amar, muito menos, o medo de viver plenamente e saborear tudo que a interação com o outro possa oferecer. Ou seja, o medo de, simplesmente, viver.

Em suma, é preciso assumir riscos e consequências de escolhas feitas. Ao analisar a liberdade na contemporaneidade vê-se que esta é restrita, delimitada e confinada a um território. Vivemos em nossas casas, com muros repletos de arames e pedaços de vidro afiados e bem altos para afastar o outro, adquirimos aparelhos de vigilância, câmeras e sensores para identificar e afastar o outro, compramos uma casa em um condomínio fechado com guaritas e seguranças 24 horas para nos protegermos do outro, alguns defendem a liberação do porte de armas para que se possa se proteger do outro. Essas ações não são atos deliberados de sacrifício da nossa liberdade para que possamos viver sem que a ameaça que existe nos outros não nos alcance? Mas será que não somos também o outro de alguém? No que diz respeito a escola, o que é diferente no outro é uma



ameaça para nós? Por quê? Para nos sentirmos seguros, precisamos aprisionar o outro? Só somos livres e felizes quando o outro estiver aprisionado nele mesmo porque discordamos dele? Estamos livres sim, mas prendendo os outros que estão do lado de fora, pelo lado de dentro? Essa realidade de insegurança, ódio e violência que tanto tentamos nos afastar, quem a criou? Quem é responsável por ela? Nós mesmos ou é sempre o outro? Ignorar, calar e/ou maltratar o outro, por exemplo na escola, corrobora ou enfraquece esse quadro?

Considerações Finais

A empreitada Escola sem partido tem obtido visibilidade e apoio da grande camada conservadora da sociedade o que se revela uma ameaça que não deve ser subestimada, apesar de seus fundamentos inconstitucionais e antidemocráticos. A modernidade líquida expôs um homem sem humanidade, que vive em uma sociedade baseada em relações frágeis em meio a ditadura do medo. Medo este que é reproduzido nas escolas, neste presente artigo evidenciado nas ameaças do movimento Escola sem partido à educação emancipadora.

Com o pretexto de se resguardar e proteger sua família de crenças e ideologias que ferem os valores dos adeptos ao movimento, este grupo “preocupado” quer reproduzir nas escolas uma educação neutra que não perpassa por ideologias e valores nenhum. Porém, o simples fato de se defender esta agenda é uma posição ideológica repleta de valores, ideologias e extremamente partidária. Tal postura revela uma ideologia que incita ações de essência preconceituosa, excludente e antidemocráticas.

Além disso, reduzir o papel do professor a instrutor de conteúdos formais é um retrocesso exponencial para a educação. Promover na escola um ambiente de terror e medo é uma estratégia calculista, fria e mesquinha de camadas tradicionalistas da sociedade, organizadamente partidárias. Esses sob a bandeira de exigir uma educação “sem” partido, sem doutrinação ideológica, tacham as demais camadas da sociedade de tolos e/ou ingênuos. Pois, é perceptível a real meta do movimento, controlar a educação escolar, norteados para um viés unipartidário que atenda exclusivamente seus valores, suas crenças e ideologias, marginalizando tudo que não condiz com seus preceitos. Dessa forma, ratifica-se a ignorância, o preconceito, a intolerância e o combate à diferença.

Em síntese, cabe aos estudantes, professores, pais, a academia, todos os sujeitos envolvidos na educação brasileira se mobilizarem e lutar juntos contra essa ameaça real que é o movimento Escola sem partido, fomentar discussões, conscientização, ações reais de combate e resistência. Que nossa escola não se transforme em um espaço de controle, ignorância, regido pela ditadura do medo, além de reprodutor de valores, pensamentos e ideologias únicas, sem espaço para o diálogo, para a liberdade de pensar, de falar, de agir e de simplesmente ser. Ou seja, que nossa escola não se transforme na vila de M. Night Shyamalan.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Zahah: Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Guadêncio. *A gênese das teses do Escola sem Partido - esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PENNA, Fernando. *O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017

NAGIB, M. *Escola sem Partido*. <http://www.escolasempartido.org/>. Acessado em 31/05/2018.

_____. *Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre*. Disponível em <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>. Acessado em 31/05/2018.

_____. *Quem somos*. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acessado em 31/05/2018.

VILA, a. Direção: M. Night Shyamalan. Produção: M. Night Shyamalan, Sam Mercer, Scott Rudin e Jose L. Rodriguez. Intérpretes: Bryce Dallas Howard, Joaquin Phoenix, Adrien Brody, William Hurt e Sigourney Weaver e outros. Roteiro: M. Night Shyamalan. Fotografia: Roger Deakins. Música: James Newton Howard. [S.l.]: Lusomundo, 2004. 1 DVD (115 min), NTSC, color. Título Original: The Village.



(COM)PASSOS E (IM)PASSOS NA APLICAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CEFET/RJ - CAMPUS PETRÓPOLIS

Daphne Holzer Velihovetchi¹

Resumo: O *campus* Petrópolis do CEFET/RJ foi inaugurado em 2008 e sua história recente coincide com o ano de lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI. O Objetivo da pesquisa é compreender de que maneira a PNEEPI e seus Marcos Políticos-Legais (2010) orientam os paradigmas e ações educacionais do CEFET/RJ *campus* Petrópolis. A pesquisa, de natureza qualitativa e materialista-histórica, fundamenta-se em Cury (2000), utilizando as Categorias da “Contradição”, “Reprodução”, “Hegemonia”, “Totalidade” e “Mediação” para análise dos dados e entende que a realidade apresentada na instituição de ensino é dinâmica, sendo a pesquisadora ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa, pois é servidora neste mesmo local. Adotou-se a metodologia de Estudo de Caso, com apoio em Yin (2010). Na etapa bibliográfica, foram aprofundados os estudos acerca da Educação Especial e a sua representação atual, de acordo com a PNEEPI. Os autores utilizados como embasamento bibliográfico nesta etapa foram Mantoan (2010) e Januzzi (2012). Posteriormente, na etapa documental, foram identificados e analisados os documentos institucionais que são os orientadores das práticas pedagógicas. Foi usado como critério para seleção dos documentos do CEFET/RJ os que estão divulgados no endereço eletrônico oficial da instituição, no Diário Oficial da União e ainda, os documentos disponíveis para consulta que se encontram no local da pesquisa. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os sujeitos internos ao CEFET/RJ diretamente relacionados com a aplicação da PNEEPI, bem como os externos que estão envolvidos com a gestão federal dos seus processos, além de um dos colaboradores do Grupo de Trabalho que deu origem à PNEEPI. A pesquisa encontra-se em seu estágio de conclusão. Espera-se que o estudo contribua com a realidade, identificando os (com)passos e os (im)passos em relação à aplicação da referida política, sugerindo caminhos frente às contradições do processo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. NAPNE.

Introdução:

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa de Mestrado em fase de conclusão que integra a linha de pesquisa em políticas educacionais da Universidade Católica de Petrópolis. Seu tema é a aplicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) no *Campus* Petrópolis do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), buscando compreender sobretudo, os seus marcos legais, financiamento e as orientações pedagógicas envolvidas no processo.

Dessa forma, apresenta-se, inicialmente, o objetivo da pesquisa: compreender de que maneira o documento norteador da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seus Marcos Políticos-Legais, orientam os paradigmas e ações

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Petrópolis. Possui especialização em Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela UNICESUMAR. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Email: daphne_holzer@yahoo.com.br



educacionais do CEFET/RJ – *campus* Petrópolis. O *lócus* em que se dá a pesquisa é o CEFET-RJ que está situado no estado do Rio de Janeiro e, mais especificamente, o seu *Campus* Petrópolis, uma cidade serrana no interior do estado. Por se constituir uma instituição *multicampi*, além deste *Campus*, o Centro conta com mais sete *campi* descentralizados e um *Campus*-sede, situado no bairro Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, possuindo uma história centenária envolvendo a Educação Profissional. Atualmente, o sistema CEFET/RJ oferta nos seus *campi* cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, cursos de graduação e pós-graduação.

Apresenta-se a pertinência que a pesquisa traz e a sua contribuição para a realidade apresentada, pois de acordo com a busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não encontrou-se pesquisas que investigassem a aplicação da PNEEPI na referida instituição e a partir das análises e inferências geradas pelo presente estudo, os sujeitos envolvidos na aplicação da PNEEPI e dos diálogos que travam com os seus construtos legais e teóricos poderão tornar a realidade educativa mais alinhada aos preceitos da PNEEPI e contribuir para a reflexão e construção de uma instituição inclusiva.

Metodologia:

Pelo fato da natureza da pesquisa estar relacionada com dados de uma realidade social e histórica, em que o objeto de estudo é o aprofundamento da compreensão de uma Política Pública, no qual envolve seu processo de aplicação e seus desdobramentos na realidade de uma dada instituição de ensino, a abordagem a ser utilizada será a qualitativa, pois visa analisar uma situação problema na qual não há padrões ou dados numéricos para serem aferidos ou medidos, e também por acusar a “necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam”, conforme aponta Minayo (2002, p. 15).

A pesquisa, de natureza qualitativa, entende que a realidade apresentada – uma instituição pública de ensino – é dinâmica, sendo a pesquisadora, ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa, atuando como servidora neste mesmo local. Assim sendo, compreende-se que várias políticas públicas permeiam a realidade da instituição de ensino alvo deste estudo, sendo analisadas e compreendidas de maneira integrada no tempo e nas ações pedagógicas delas decorrentes, entendendo que, ao estarem incidindo

concomitantemente, elas se modificam e se reconstituem, formando um conjunto ímpar de uma realidade educativa.

Para a confecção desta pesquisa foi utilizada a metodologia de Estudo de Caso usando como aporte teórico Yin (2010) e neste sentido, o que se quer é conhecer a fundo a realidade que se apresenta e como ela funciona, desconstruindo o que pode parecer à primeira vista óbvio e banal e torná-la objeto de investigação. Com esta intenção, pretende-se revelar nuances, desvelar práticas e buscar as raízes e matrizes da questão que se pretende investigar.

Diante da complexidade e da concretude do objeto a ser pesquisado demandou-se um método que reconhecesse a importância de um olhar crítico sobre o problema, sendo necessário enxergá-lo no seu contexto e em sua totalidade e contradições. E foram essas características, compreendidas em movimento, que fizeram com que a realidade fosse captada pela pesquisadora, que compreende ser o método dialético, defendido pelo Materialismo-Histórico, o que mais se aproxima com a análise do objeto em toda a sua multiplicidade. Isso porque a pesquisadora também possui sua intencionalidade e seu modo de ver o objeto da pesquisa, o que permitiu influenciar esse movimento de busca.

Dessa forma, quem faz a pesquisa, onde e por quê se revestiu de significado diante do método dialético proposto, garantindo a materialidade do fato, além de auxiliar a análise dos dados diante das “Categorias”, próprias deste método. Cury (2000), indica que as Categorias são elementos metodológicos que auxiliam o pesquisador a se aproximar mais do objeto da pesquisa, as quais se inter-relacionam para dar os ângulos necessários para a compreensão do problema.

Para então captar a essência do fenômeno que se pretendeu revelar com a pesquisa foi necessário um esforço teórico e conceitual. E este movimento de revelação incluiu processos de sistematização e criticidade, utilizando as categorias expostas por Cury (2000): “Contradição”, “Totalidade”, “Reprodução”, “Mediação” e “Hegemonia”, tendo como preocupação expressar o “movimento dinâmico das coisas na sua contradição imanente (...) aberta aos dados que se vão revelando, para incorporá-los numa síntese sempre inacabada” (p. 22).

Sendo assim, a presente pesquisa em fase de conclusão, perpassou por quatro etapas e que se coadunam com a metodologia adotada. Três delas já estão parcialmente concluídas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e as entrevistas. Destaca-se,

que segundo a metodologia do Estudo de Caso, com o aporte em Yin (2010), a pesquisa bibliográfica se torna uma fonte para compreender os dados empíricos e vice-versa, necessitando ser constantemente revisitada e reconstruída para dar um aporte teórico que seja consistente. Assim, na primeira etapa da pesquisa, com os estudos bibliográficos buscou-se conceituar o que são Políticas Públicas e seu contexto no campo da Educação, buscando embasamento em Gramsci (1982), Lessard (2006), Mainardes (2018) e Souza (2007). O estudo histórico da Educação Especial com o aporte de Jannuzzi (2012) foi fundamental para se chegar à análise posterior da própria PNEEPI e seus Marcos Políticos-Legais (2010). Neste ponto da pesquisa bibliográfica também ocorreram os estudos a respeito das concepções filosóficas e epistemológicas da referida política pública, que foram possíveis com as contribuições de Severino (1997) e Saviani (1999). Dessa forma, pôde-se formar um amplo olhar a respeito da PNEEPI, em uma análise que envolveu seus contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Na segunda etapa da pesquisa, que consistiu no estudo documental, recorreu-se a documentos que aproximaram a instituição alvo da pesquisa. Dessa forma, foi possível conhecer sua história, sua estrutura e funcionamento, posicionamentos político-pedagógicos, dentre outras informações que estiveram acessíveis à pesquisadora por meio dos documentos e publicações institucionais, tais como: Registros de uma instituição Centenária (2017), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2015); Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (2016) Projetos Pedagógicos dos Cursos do *Campus* Petrópolis (PPC`s) (2016, 2017, 2018a) e Documento Norteador das Ações de Inclusão do *Campus* Petrópolis (2018b).

A terceira etapa da pesquisa se constituiu na realização e análise de entrevistas com os sujeitos internos e externos à instituição diretamente envolvidos com o processo de aplicação e concepção da PNEEIP. As entrevistas contemplaram os servidores do CEFET/RJ, um dos gestores da política de inclusão no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e um dos representantes do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial N° 557/2007, que deu origem à PNEEPI.

Na quarta e última etapa da pesquisa será feita a análise de todos os dados levantados e uma síntese final, ainda que se entenda que a mesma é sempre provisória, diante do posicionamento materialista-histórico adotado. Faz-se necessário destacar mais

uma vez, o movimento dialético da pesquisa, pois as etapas descritas anteriormente não são estanques e necessitam umas das outras para atingir objetivo geral da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica:

Na busca em aliar os aspectos históricos para a compreensão do presente e construir fundamentos teóricos consistentes, o primeiro passo da pesquisa consistiu no estudo bibliográfico da PNEEPI, os seus respectivos Marcos Políticos-Legais (2010), bem como os principais pensadores desta política em tela.

O objetivo da etapa bibliográfica, foi explorar os Marcos Políticos-Legais da referida Política Pública e formar uma base teórica e assim, ser possível identificar as bases filosóficas e epistemológicas da fonte mencionada. Para isto, com o auxílio de um Quadro Conceitual definido pela autora foram pinçadas e analisadas as palavras-chave destacadas do documento (“educação inclusiva”; “necessidades educacionais especiais”; “educação especial”; “público alvo” e “atendimento educacional especializado”) e as concepções que delas emanam.

Os autores utilizados como embasamento bibliográfico são Mantoan (2010) e Januzzi (2012). Neste ponto, encontrou-se em Severino (1997) e Saviani (1999) as abordagens da Filosofia emanadas pelos estudiosos brasileiros do campo da educação que dão significado à problemática das políticas públicas.

Identificou-se que pontos importantes postos na PNEEPI se coadunam com a perspectiva Dialética (SEVERINO, 1997), sendo esta a principal mudança paradigmática da presente política pública, pois pela primeira vez afirma-se e localiza-se que a exclusão histórica do seu público alvo da escola regular é um fator de produção e reprodução da exclusão social.

Com aporte em Saviani (1999), observa-se que a PNEEPI reconhece que a escola pode assumir um papel crítico perante os conhecimentos historicamente construídos, e que é a partir do acesso a eles que se pode modificar as exclusões sociais reproduzidas pela escola, dando a todos a oportunidade de ter este acesso. Com esta visão da inclusão de todos na escola regular e de uma educação comprometida com a aprendizagem, rompe-se com o paradigma de Educação Especial segregacionista que possuía currículos, métodos,

técnicas e professores diferenciados e que não assumia o papel de difusora de conhecimentos de maneira crítica.

Mas como a realidade educacional brasileira e suas políticas são permeadas pelo contexto capitalista, detectou-se também, contradições no processo de (re)significação das políticas inclusivas, pois elas estão historicamente situadas no contexto neoliberal de construção políticas públicas, na qual a formação de consensos são necessários à sua aplicação.

Chega-se então ao atual modelo, denominado por Lessard (2016), como Terceiro Ciclo de políticas, dominado pelos documentos e discursos fomentados pelas agências internacionais, no qual a pauta se dá pela formação em “competências” e que por meio de suas estratégias, buscam formar hegemonia no campo da formulação e aplicação. Segundo Shiroma (2005) os discursos empregados nos textos das políticas de alcance internacional, formam um consenso que envolvem desde as camadas mais desfavorecidas da sociedade até os professores, que se veem imersos em discursos de supostas verdades absolutas. Discursos estes, que ao invés de romper com o ciclo de pobreza acabam só por agravá-la e contribuir ainda mais com a exclusão social.

É neste ciclo de políticas que se forjou a política alvo do estudo, cuja inspiração se constituiu ao longo da década de 1990, período marcado por grandes e midiáticas Conferências internacionais em Educação e que repercutiram sob a pauta de vários países em desenvolvimento. Essa influência se dá em função da soberania exercida pelos organismos internacionais, especialmente das agências financiadoras, como por exemplo o Banco Mundial, que é um dos grandes responsáveis pela política externa americana e que se torna uma importante fonte de recursos para os países periféricos, como o Brasil (SHIROMA, 2007). E a equidade sugerida pela PNEEPI, a igualdade de acesso ao sistema educacional e aos conhecimentos socialmente significativos reveste-se neste contexto, por um determinado padrão de qualidade, focado na eficiência e eficácia do aprendizado, que deve ser direcionado à produção e ao mercado.

A exposição feita acerca dos aspectos das políticas educacionais, as críticas tecidas sobre como estas são engendradas pelos organismos internacionais, a forma como se construiu um discurso do consenso da crise educacional e das suas possíveis soluções visando atender ao mercado dominado pelo sistema neoliberal, se fez necessária para identificar o macro contexto em que a Educação encontra-se mergulhada.

Contudo, busca-se com este estudo buscar um equilíbrio nas análises tecidas a respeito da PNEEPI, não deixando de lado a busca pela compreensão de como esta política específica se constituiu em um determinado tempo e espaço. Pois poder-se-ia correr o risco de se ter uma visão muito restrita e maniqueísta ou invés de lançar-se de fato para a apreensão de como esta ela tem contribuído ou não para o cenário atual da educação brasileira e mais especificamente no *Campus* Petrópolis do CEFET/RJ.

Assim, não se nega a relevância dos estudos sobre a tessitura do contexto político no Brasil no tempo em que a PNEEPI entrou na agenda governamental e a partir daí formulada, muito menos a trajetória histórica da constituição do CEFET/RJ, instituição centenária que irá ter como atribuição articular a modalidade da Educação Especial à Educação Profissional, bem como os diferentes níveis de ensino que oferta.

Além destes fatores, há de se considerar também a própria trajetória histórica da Educação Especial enquanto política pública no Brasil, para se chegar a atual compreensão da sua perspectiva, que agora se faz inclusiva. Por isso, toda a discussão tem como ótica a reflexão sobre como a sociedade capitalista na qual o país está imersa dialoga com a Educação, a concepção de Trabalho que dela emana e com a sua modalidade de Educação Especial.

Pois, remetendo-se ao início da História do país e não tão longe de algumas práticas dos tempos atuais, conforme o entendimento do que seja a “pessoa com deficiência”, constata-se muitas vezes que seu tratamento esteve/ está relacionado a uma visão assistencialista e caridosa, a partir de uma compreensão de que tais sujeitos não são capazes de se proverem minimamente, e que aos demais cabe a compaixão em poder ajudá-las em tarefas que para elas são dadas como complexas.

Se as pessoas com deficiências (usando os termos atuais) nos primórdios do Brasil até aproximadamente o século XIX não eram então consideradas ativas ou produtivas cabia uma dúvida baseada no senso comum e de algum modo também chancelado pela ciência da época (principalmente a medicina), de que para esse público não seria necessária a Educação.

Assim, aponta-se que foi na concretude dos dados coletados na prática da instituição alvo da pesquisa que as manifestações contraditórias entre Educação e Trabalho e a inspiração dialética da PNEEPI e os discursos das políticas do Terceiro Ciclo se revelam com toda a sua força dialética.

A pesquisa documental:

Na segunda etapa da investigação, que se deu com a pesquisa documental, defendida pelas autoras Lüdke e André (2013), foi analisado o processo de construção político-pedagógica do CEFET/RJ. Para isso, foi necessário identificar os documentos institucionais nos quais a instituição pauta suas ações.

E de acordo com o estudo da estrutura e do funcionamento institucional, chegou-se à definição de que tais documentos são o PDI (2015), o PPI (2016) e os PPC`s (2016, 2017, 2018) dos cursos do CEFET/RJ *campus* Petrópolis. Os referidos documentos institucionais foram analisados, em seus conteúdos, conceitos e discursos, conforme apoio teórico em Fairclough (2001) e Shiroma (2005).

Para identificação dos documentos institucionais que revelam as políticas educacionais foi usado como critério os documentos do CEFET/RJ já divulgados e/ou os que já passaram pelas instâncias normativas e deliberativas, e que servem como orientadores de suas práticas educativas. A divulgação mencionada, diz respeito ao endereço eletrônico oficial da instituição, o Diário Oficial da União e ainda, os documentos disponíveis para consulta que se encontram no local da pesquisa.

O resultado da análise foi um Quadro Conceitual que revela quais conceitos e entendimentos da PNEEPI correspondem ao discurso presente nos documentos institucionais e assim, poder realizar uma análise parcial de como é a (re)concepção da PNEEPI nos documentos do CEFET/RJ.

Também foi a partir da análise documental que foram identificados os sujeitos institucionais e os externos que estão diretamente envolvidos com a aplicação e/ou concepção das políticas institucionais de inclusão.

Ainda na etapa documental foi analisada a história do CEFET/RJ, que se encontra fortemente entremeada à própria história da Educação Profissional no Brasil e à representação social da mesma, que assim como ocorre com a Educação Especial carregou consigo nos seus primórdios a concepção de atenção ao público dos “desvalidos da sorte” (FONSECA, 1986). Essa visão assistencialista da formação para o exercício de um profissão foi rompida quando os cursos técnicos passaram a ser validados como necessários ao arranque desenvolvimentista do Brasil, período em que o atual CEFET/RJ

esteve fortemente ligado ao processo de expansão e fortalecimento da indústria brasileira, o que não correspondeu ao mesmo processo histórico da Educação Especial, que ainda se fazia no modelo médico-assistencialista.

Foi analisada também o atual do sistema multicampi do CEFET/RJ, fruto da política de expansão da RFEPCT, que se deu entre os anos de 2003 a 2010. Dentro deste contexto, o *Campus* Petrópolis do CEFET/RJ foi inaugurado em 2008 e sua história recente coincide com o ano de lançamento da PNEEPI. E assim como a PNEEPI, a Expansão da RFEPCT também fez parte de um conjunto de políticas públicas em educação denominadas Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), que são resultantes de um período político iniciado em 2002 denominado “lulismo”, segundo Singer (2012). Nesta ocasião, o Brasil tinha como presidente o Sr. Luis Inácio Lula da Silva. Ainda segundo o autor, o período lulista não se restringe somente aos dois mandatos de Lula, mas se estendeu durante o governo da ex-presidente Dilma Rousseff que assim como Lula, também compunha o Partido dos Trabalhadores. O lulismo é então, um termo empregado para designar uma forma ideológica de governar, que marcou historicamente o passado recente do país.

Diante do novo quadro institucional e do contexto político em que ele é constituído, verificou-se a existência de um *Campus-sede* – o *Campus* Maracanã e os demais *campi*. Assim, buscou-se compreender como este emana as política e ações institucionais para si e para os demais *campi* descentralizados, especialmente para o *Campus* Petrópolis, analisando os processos orgânicos institucionais

Chegou-se a algumas análises, entre elas a de que o CEFET/RJ enquanto autarquia, é a responsável por gerir, da maneira mais racional possível, os seus recursos e como pode-se constatar em seus documentos institucionais há metas de adequação de acessibilidade arquitetônica em todos os seus *campi*, que muitas vezes demandam obras de grande porte e de custo alto, além de outras demandas institucionais e das consideradas “essenciais” (CEFET/RJ, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), identificado como um dos grandes diferenciais da PNEEPI e pinçado como um de seus termos-chave, é considerado na instituição sendo articulado pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esse Núcleo é o responsável por acionar os diversos setores do CEFET/RJ com o objetivo de eliminar todas as barreiras para ingresso, permanência e conclusão dos alunos público alvo da Educação Especial.

Uma outra análise, é de que à luz do tripé da PNEEPI (arcabouço legal de estruturação, o financiamento e as orientações pedagógicas), a descrição do Núcleo fica inconsistente, especialmente no que concerne à sua lógica organizacional, que não o cita e quanto ao seu financiamento.

Em relação à modalidade da Educação Especial, de maneira geral, observou-se nos documentos institucionais que as questões legais são bem apresentadas, uma vez que tais instrumentos são objeto de avaliação externa pelo Ministério da Educação. No entanto, as políticas pedagógicas não ficam totalmente claras, sendo reforçado nos discursos que as mesmas envolvem o ensino-pesquisa-extensão, mas não explicitam como e quem são os envolvidos nos processos.

Uma seção foi destinada ao relato da pesquisadora e atual coordenadora do NAPNE do *Campus* Petrópolis, que presidiu a Comissão Especial do Documento Norteador das Ações de Inclusão do *Campus* Petrópolis. Com esta etapa da pesquisa, elucida-se as tentativas locais e democráticas de se aplicar a PNEEPI, além reforçar a metodologia do Estudo de Caso, conforme exposto por Yin (2010), com o uso de múltiplas fontes de evidência.

As entrevistas:

Já na etapa das entrevistas, em fase de análise, foi adotado o padrão semiestruturado, que se deu a partir de uma pauta determinada previamente, com o objetivo de conhecer os sujeitos envolvidos e como esses interagem com o objeto de estudo. Observou-se nos discursos dos sujeitos a manutenção da hegemonia e do poder, presentes nas políticas públicas e nos documentos institucionais, assim como expôs Fairclough (2001) e Shiroma (2005, 2011). Tensionamentos envolvendo o tripé de sustentação da PNEEPI também foram relatados, especialmente os que envolvem questões como financiamento, direcionamento pedagógico voltado ao paradigma educacional inclusivo e a organização e funcionamento do NAPNE do *Campus* Petrópolis, que revela-se como um ponto de resistência à invisibilidade do processo de inclusão no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e mais particularmente, das omissões no que concerne as políticas institucionais voltadas à inclusão do público alvo da Educação Especial, assim como exemplificou o entrevistado 3:



ainda existe uma certa invisibilidade social dentro da própria instituição dos alunos com necessidades especiais. Como a gente não vê, é... a gente não tem um número expressivo de alunos, então os casos são julgados como casos específicos.

Já o entrevistado 2 identifica o NAPNE do *Campus* Petrópolis com suas ações destacadas:

eu vi que no caso do Cefet em alguns *campi*, o NAPNE tem uma atuação maior ou menor, mais intensa ou menos intensa. (...) Então, pra você ver, no nosso *campus* aqui, até pela questão da atuação do NAPNE, no meu olhar numa sensibilização maior de quem tá a frente do NAPNE, tem uma ação mais efetiva.

Assim, pode-se observar pelos discursos dos entrevistados internos que embora reconheça-se a necessidade de se realizar a inclusão, ainda que pela imposição legal, a invisibilidade relatada é reflexo da pouca relevância dada ao tema dentro das organizações estruturais e pedagógicas da instituição como um todo, mas ao mesmo tempo mostrando que a identificação e sensibilização das pessoas que atuam no Núcleo tem um papel preponderante diante do paradigma da inclusão na RFEPCT nos seus fazeres locais.

Conclusões:

Contata-se, diante de uma primeira análise bibliográfica, documental e das entrevistas, que estamos diante de alguns impasses para a efetivação do AEE na RFEPCT: primeiramente, o seu financiamento. Os recursos deveriam ser providos pelo MEC e geridos pela instituição enquanto autarquia, mas sabe-se diante da realidade atual da Educação brasileira e das inúmeras necessidades institucionais esta alocação de recursos para o AEE acaba sendo relegado, conforme constatou-se pela sua omissão no PDI ou apenas a menção da adequação predial, quando se sabe que as barreiras ao processo de ensino e aprendizagem vão muito além das questões arquitetônicas.

O segundo impasse seria a própria organização dos NAPNE`s, que não contam com uma legislação clara que os sustentem e nesse bojo vem a precarização da sua organização no âmbito do CEFET/RJ, a alocação de profissionais para seu efetivo trabalho, que se desdobram entre seus afazerem inerentes aos seus cargos e toda as necessidades que o Núcleo demanda.

E o terceiro, é a próprio fazer pedagógico do CEFET/RJ, que como já se pode esclarecer, tem sua existência diante de dois desafios: o de formar profissionais diante do atual panorama dos consensos em políticas públicas voltadas para a produtividade e a sua

identidade enquanto instituição pública de ensino, comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Há também a constatação dos compassos já alcançados institucionalmente e, principalmente, no âmbito local: o próprio fato do NAPNE ser um agente atuante na construção e revisão dos PPC's torna a aplicação da PNEEPI uma possibilidade real nos cursos ofertados no *campus* Petrópolis e a articulação que o Núcleo busca com os diferentes sujeitos da comunidade externa e interna para efetivar suas atuações, registros que se encontram no Documento Norteador das Ações de Inclusão do *Campus* Petrópolis (2018), um dos movimentos engendrados pelo NAPNE local, que buscou alcançar toda a comunidade acadêmica (alunos, professores e técnicos administrativos).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Registros de uma Instituição Centenária**: CEFET/RJ. 1 ed. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015/2019**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2015. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20(2).pdf)>. Acesso em mar. 2018

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2016. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20\(1\)%20atualizado%20\(1\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20(1)%20atualizado%20(1).pdf)>. Acesso em mar. 2018.

_____. *Campus* Petrópolis. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Petrópolis: CEFET/RJ, 2016.

_____. *Campus* Petrópolis. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia da Computação**. Petrópolis: CEFET/RJ, 2017.



_____. *Campus Petrópolis. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Turismo.* Petrópolis: CEFET/RJ, 2018a.

_____. *Campus Petrópolis. Documento Norteador das Ações de Inclusão do campus Petrópolis.* Org. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Petrópolis: CEFET/RJ, 2018b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)/ Departamento Nacional (DN)/Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação (DPEA), 1986. 1. Vol.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LESSARD, Claude. **Políticas Educativas:** a aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. p.186-201, jan. 2018. ISSN 2446-6220. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/399>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MANTOAN, Maria T. E. **Atendimento Educacional Especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio J. **A Filosofia Contemporânea no Brasil:** conhecimento, política e educação. Petrópolis, Vozes. 1997.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: ARRETCHE, Marta et al. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.



GESTÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)

Ariane Pereira Matias¹

Márcia Mendes Ruiz Cantano²

Noeli Prestes Padilha Rivas³

Resumo: Este trabalho em andamento analisa o tema da gestão pedagógica em Instituições de Ensino Superior (IES) privada e pública federal (pois as IES estaduais não possuem Núcleo Docente Estruturante) da região geográfica de Ribeirão Preto-SP no contexto neoliberal inseridas na Educação Superior nos últimos anos que vem contribuindo para relações de desigualdades sociais no país. O objetivo deste estudo é investigar a gestão pedagógica pela perspectiva do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como um importante lugar ou espaço na Educação Superior para construção coletiva e contínua atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos que implicam na identidade dos cursos de graduação, na autonomia dentro do ambiente acadêmico e sobretudo na emancipação do espaço universitário com efetivas políticas educacionais que não aceitem a avalanche neoliberalista que atualmente protagoniza às políticas de financiamento ao controlar a qualidade dos cursos de graduação e com as crescentes legislações de regulamentação intensificadas na Educação Superior após o golpe intitulado de “Impeachment de Dilma”. A metodologia utilizada pauta-se na abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumentos de coleta de dados entrevistas com membros do NDE (docentes e coordenadores). Participam da pesquisa um total de 10 de diferentes áreas de conhecimento. A análise dos dados será por meio da Análise de Conteúdo – Análise Temática, dentro da perspectiva de Bardin (2016).

Palavras-chave: Gestão Pedagógica. Ensino Superior. Núcleo Docente Estruturante.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da gestão pedagógica e Ensino Superior tem sido ampliado nos últimos anos, com pesquisas, obras publicadas, congressos, seminários, fóruns, videoconferências e principalmente com discussões voltadas à vertente neoliberalista com política(s) de financiamento de sucateamento no âmbito acadêmico; sobretudo, para os próximos 20 anos de governos.

A observação crítica que se faz visa também preocupar-se com novo contexto acadêmico que “caminha a passos largos”⁴ para imersão da falta de autonomia, de financiamentos e da escassez das políticas educacionais de qualidade destacando as disputas pela precarização, mercantilização e pelo crescimento ao melhor ranking das

¹Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação/FFCLRP-USP arianematias@yahoo.com.br

² Mestre pelo Programa de Pós -Graduação em Educação/FFCLRP-USP marcia.cantano@usp.br

³Professora Doutora no Programa de Pós -Graduação em Educação/FFCLRP-USP noerivas@ffclrp.usp.br e noeli.rivas@gmail.com

⁴ Expressão popular empregada neste estudo ironicamente para referir-se a rapidez ou a aceleração do ritmo ou rumo que caminha à situação das universidades no Brasil.

Instituições de Ensino Superior (privada e pública) em relação ao “status quo” que reforça interesses da elite dominante.

Refletir sobre a Educação Superior do século XXI no Brasil é ressaltar as transformações sócio- histórica , econômica , política , cultural e educacional surgidas após anos 90 e que possibilitaram repensar a educação universitária brasileira .

Considerando os desafios sociais, políticos, históricos e culturais instaurados nos cursos de graduação das diferentes Instituições de Ensino Superior privadas e públicas⁵ na região de Ribeirão Preto da modalidade presencial, busca-se pensar se o Núcleo Docente Estruturante enquanto órgão institucional pode tornar-se um espaço de gestão pedagógica efetiva ao possibilitar a discussão, o acompanhamento e a avaliação contínua da construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos de forma mais emancipadora.

Entretanto, observa-se também na revisão bibliográfica realizada para o presente estudo com trabalhos encontrados sob a perspectiva do Núcleo Docente Estruturante nos últimos 8 anos, compreendendo o período de 2010 (pois tanto a Resolução como o Parecer CONAES sobre o NDE datam deste ano) a 2018 através da leitura de títulos e resumos de trabalhos científicos.

Os resultados apontam que as publicações mencionam o Núcleo Docente Estruturante e a implementação da Resolução CONAES n.1/2010 como um mecanismo de “inovação” ou como “instrumento norteador de avaliação” dos cursos de graduação para Instituição de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, devido ao cenário universitário do séc. XXI tomado pelas ideias neoliberais pensar no Núcleo Docente Estruturante como importante espaço acadêmico de engajamento coletivo de trabalho pedagógico é repensá-lo para legitimação de um lugar instituído de formulação de projetos pedagógicos dos cursos definindo bases/propostas de currículos educacionais e sobretudo, após identificar poucas produções científicas interessadas em investigar as possibilidades do NDE em relação aos Projetos Pedagógicos de Curso e como são constituídos a concepção coletiva dos professores universitários perpassada também na gestão pedagógica na Educação Superior para transformação da sociedade, política , cultura e também da economia local ou nacional .

⁵ Federais e municipais



Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Por isso, a problemática que se investiga neste estudo envolvem análises políticas, sociais e preceitos legais ao pensar se é possível ao(s) NDE(s) dos cursos de graduação (presencial) da(s) Instituição de Ensino Superior (privadas e públicas da região de Ribeirão Preto-SP) transformarem-se em um importante espaço de gestão pedagógica?

As reflexões aqui apresentadas dizem respeito às indagações em relação à gestão pedagógica em Instituição de Ensino Superior e movimenta-se para analisar as legislações e compreender os seguintes questionamentos:

Qual tem sido a função do Núcleo Docente Estruturante na sociedade acadêmica atual? Quais as relações de poder que se estabelecem no(s) espaço(s) acadêmico(s) ao pensar no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação? Há centralização de poder na gestão pedagógica das IES pela via do NDE? Como é pensado pelos docentes e distribuído o papel do Núcleo Docente Estruturante como uma instância importante de gestão pedagógica?

Ressalta-se que os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de graduação no uso de suas atribuições pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) foram normatizados através da *Resolução CONAES nº1/2010* após o disposto no *Parecer CONAES nº 4/2010*.

Logo, ao investigar o Núcleo Docente Estruturante nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior privadas⁶ e públicas⁷ - somente as federais e municipais - fazem parte deste construto de discussão por entender que as instituições estaduais não possuem NDE; entretanto, têm diferentes legislações e deliberações próprias sobre seus órgãos consultivos ligadas ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP).

Contudo, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas dos cursos presenciais selecionadas e envolvidas na relação do Núcleo Docente Estruturante como

⁶ São criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e são mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos.

⁷ São criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal ou Municipal.



espaço pedagógico pensado aqui como um espaço de gestão pedagógica do Projeto Político de Curso; pertencem há Região Geográfica Intermediária⁸ de Ribeirão Preto situada no Estado de São Paulo, por ser a maior cidade do Estado fora da macrometrópole⁹ e também porque concentra na região uma diversidade de IES tais como: Faculdades, Institutos Federais de Educação e Tecnologia, Universidades (federal e privada) e Centros Universitários.

Logo, discorrer sobre a importância do NDE nas IES (privada e pública) como espaço para efetiva gestão pedagógica dos cursos de graduação.

ENSINO SUPERIOR DO SÉCULO XXI NO BRASIL

O Ensino Superior é um processo permanente de construção e possibilidades de apropriação da cultura, conhecimento e informações. Logo a formação pedagógica do professor de universidade constitui-se como mecanismo de valorização do ensino superior.(ALMEIDA; PIMENTA 2014, p. 8)

Enquanto isso, refletir sobre o Ensino Superior atual no Brasil demanda observar , analisar a gestão pedagógica do NDE na construção coletiva e contínua dos projetos pedagógicos de cursos , se há de fato uma autonomia no trabalho realizado com a coordenação de curso e a política atual estabelecida com os docentes e membros que compõe Núcleo Docente Estruturante; exigindo continuamente pesquisas que impliquem na promoção , na visibilidade de intervir na realidade social e na identidade dos cursos de graduação nas mais variadas Instituições de Ensino Superior .

A democratização da qualidade dos cursos de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da educação no Brasil são discutidas a partir do século XXI (iniciado em 2001) e com as políticas exacerbadas nos governos: de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nitidamente observados também nos ideais políticos do mandato *golpista* (*itálico da autora*) de Michel Temer ao ser empossado presidente do Brasil em 31 de agosto

⁸ Um agrupamento de regiões geográficas imediatas que são articuladas através da influência de uma ou mais metrópoles, capitais regionais e/ou centros urbanos representativos dentro do conjunto, mediante a análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).As regiões geográficas intermediárias foram apresentadas em 2017, com a atualização da divisão regional do Brasil, e correspondem a uma revisão das antigas mesorregiões, que estavam em vigor desde a divisão de 1989. As regiões geográficas imediatas, por sua vez, substituíram as microrregiões.

⁹ Macrometrópole é uma classificação urbana intermediária quando uma metrópole se junta a outra grande cidade através de uma conturbação.

2016 até dezembro de 2018 (através do golpe intitulado de “Impeachment de Dilma”) e de grande perda dos investimentos de políticas educacionais inclusive da educação superior para Instituições de Ensino Superior em todo o país com a aprovação da *PEC 55/2016* ou *Proposta de Emenda Constitucional 241* (que limita os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos com investimentos em Educação, Saúde etc).

Para Cunha (2012, p.189), a democratização da educação superior vem se constituindo num fenômeno crescente, com o empenho das diferentes nações, que procuram atender ao binômio que envolve a quantidade e qualidade da oferta de educação superior.

Com a ideologia neoliberal, observa-se que a conjuntura universitária no Brasil em relação às políticas passam pelo ideário do ajuste fiscal e no do Estado mínimo. A relação entre mercado e educação superior se concretizou no final da década de 90 sendo intensificado nos anos 2000 (ainda governo de Fernando Henrique Cardoso).

Portanto, “a privatização e a constituição do setor público não estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio”. (MANCEBO, 2004, p. 849)

O processo de expansão do capital tende a reorganizar o espaço social da educação segundo sua própria racionalidade, entretanto, não o fazendo apenas do ponto de vista econômico: no ato mesmo da reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura. Portanto, a um só tempo, redefinem-se as ações de natureza pública e privada, nas mais variadas atividades humanas no âmbito do Estado e da sociedade civil. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 80)

Desse modo, a conjuntura de globalização do capital no Brasil intensificou as reformas na educação superior, e a educação de maneira geral, passou a ser entendida como potencial de competitividade econômica, social e dos inúmeros documentos, Leis e Normativas reguladoras produzidos em grande escalas nos últimos anos com governo neoliberal e golpista de Michel Temer. É importante ressaltar que os interesses são diferentes em cada órgãos (Sinaes, CONAES etc) destes e que os documentos e materiais produzidos nunca foram neutros, mas carregados de discursos e intencionalidades capitalistas que incentivaram mecanismos de gestão pedagógica da educação superior, pautadas nos moldes de “excelência, competitividade e na utilização de indicadores

quantitativos de performance, distanciando-se de uma formação mais acadêmica, crítica, autônoma e cidadã”. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 44)

A justificativa que se pretende com esta pesquisa é a importância do trabalho desenvolvido pela gestão do NDE como um diferente órgão (instância) “colegiado” que visa garantir a participação dos membros de maneira direta e aos interesses das necessidades da coletividade, pois atuam no mesmo curso de graduação e lecionam componentes curriculares diversos ao assumirem um olhar emancipador para questões educacionais na busca da democracia social; segundo como é primordial que este grupo docente (Núcleo Docente Estruturante) como espaço institucional tornar-se um “lugar ou território” de gestão pedagógica na medida das relações, participação democrática de tomada de decisões e dos processos de ensino, pesquisa e extensão estabelecidos nas Instituições de Ensino Superior.

Em síntese, este corpus justifica-se pela urgente necessidade de algo possível: que é a contribuição da gestão pedagógica, de alguma maneira, para que IES se torne mais emancipatória e de qualidade ao se concretizar por meio do elaborar e refletir sobre o Projeto Pedagógico de Curso sustentado por um efetivo NDE como garantia de representatividade, pluralismo e atuação dos diferentes participantes que buscam melhorias e transformação na universidade de maneira democrática para todos.

O Núcleo Docente Estruturante

O *Parecer CONAES*¹⁰ n. 4/2010 trata da criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos Cursos de Graduação (privadas e públicas), é normatizada pela *Resolução CONAES n. 1/2010*¹¹; ressalta a criação de um novo órgão nas estruturas acadêmico-administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e sua aplicação para melhoria na qualidade dos cursos universitários.

Logo, indagações e inquietações são observadas no papel deste órgão, Núcleo Docente Estruturante (NDE), como um espaço¹² essencial para efetivação contínua do

¹⁰ CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

¹¹ A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) publicou a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010 que normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.

¹² CUNHA define como espaço na universidade a possibilidade da formação dos professores da Educação Superior.

Projeto Pedagógico de Curso e estabelecidas nas experiências diárias entre os docentes e coordenadores dos diferentes cursos de graduação, desenvolvidas no ambiente educacional superior.

Algumas das reflexões em relação à construção coletiva do currículo e como acontecem a participação dos sujeitos na elaboração do projeto pedagógico na IES, para qualidade, autonomia e avaliação dos cursos da graduação perpassam este espaço institucional do NDE.

Assim, entende-se que um órgão como Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação (NDE) através da *Resolução CONAES n. 1/2010* que o normatiza no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) é o responsável pela gestão pedagógica (atualização e consolidação) do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Considerando os desafios sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais instaurados nas IES busca-se na gestão pedagógica inserida no Ensino Superior pela perspectiva do NDE, como órgão institucional que possibilita (ou não) um espaço essencial para formalizar a concepção, consolidação e avaliação contínua e até mesmo contribuir para o trabalho docente, nas discussões sobre currículo e refletir como ocorre a participações/percepção entre os membros Núcleo Docente Estruturante para qualidade dos cursos da graduação que continuamente acompanha o processo acadêmico através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Acrescenta Pereira (2011, p. 39):

A concepção do Núcleo Docente Estruturante (NDE) deveu-se à constatação de que o Projeto Pedagógico de Curso deve ser objeto de criação coletiva por educadores que representem o perfil esperado do projeto a ser desenvolvido, realçando a característica pluralista na formação das atividades principais do curso.

Com o surgimento do NDE observa-se que há a transformação do ensino universitário (público e privado) possibilitando pensar continuamente também como afirma o Parecer (CONAES nº4/2010) “que um bom curso de graduação tem um corpo docente envolvido e de preferência com atuação e participação da comunidade acadêmica para construção e análise crítica do projeto pedagógico de curso (PPC).”

OBJETIVO

Compreender a gestão pedagógica em Instituição de Ensino Superior (IES), na modalidade presencial pública e privada a partir da perspectiva do Núcleo Docente Estruturante (NDE) .

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa exploratória que utiliza abordagem qualitativa. Para a coleta de dados realiza-se pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com 10 membros do Núcleo Docente Estruturante (um roteiro de entrevista para docentes e outro para coordenadores dos Cursos de graduação presencial de áreas distintas). Para análise de dados dos referidos instrumentos de pesquisa pauta-se no método da Análise de Conteúdo (AC)- Análise Temática(criação de categorias), na perspectiva de Bardin (2016), para refletir sobre os depoimentos oferecidos durante as entrevistas concedidas voluntariamente por membros do Núcleo Docente Estruturante de IES privada e pública. Ao trabalhar com categorias é possível observar , analisar todas as informações apresentadas nos depoimentos dos participantes.

O percurso metodológico caminha da seguinte maneira :1) consulta dos nomes das Instituições de Ensino Superior privadas e públicas, da Região Geográfica Intermediária de Ribeirão Preto/SP disponibilizado no site do e-Mec, verificando somente as IES com cursos de graduação presencial para acesso aos e mails, com o objetivo de encaminhar uma Carta Convite às Instituições acadêmicas interessadas em participar voluntariamente do fomento à pesquisa. Esta consulta resultou em 6 sujeitos. 3) Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE) após aprovação pelo Comitê de Ética ; 4) Realização das gravações das entrevistas com membros do Núcleo Docente Estruturante.5) Transcrições e análises das entrevistas.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Em andamento, mas espera-se com os dados levantados oferecer subsídios e elementos para contribuir de maneira relevante aos estudos sobre políticas de Educação Superior; primordialmente no que tange a reformulação, avaliação e o processo contínuo dos Projetos Pedagógicos de Curso pela perspectiva do Núcleo Docente Estruturante como um importante espaço de gestão pedagógica de Instituições de Ensino Superior privada e pública da região de Ribeirão Preto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CONAES n. 04**, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante. Brasília, 2010. Disponível em: < portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de...da.../atas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 19 junho 2018.

_____. **Resolução n. 01**, de 17 de junho de 2010, normatiza o Núcleo Estruturante e dá outras providências. Disponível em: < portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de...da.../atas-pareceres-e-resolucoes> Acesso em: 19 junho 2018.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin. Brasília, Capes.CNPq.2010.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As influências da reformada educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PEREIRA, D.F. União social da educação jurídica. Direito e Sociedade-Revista de estudos Jurídicos e Interdisciplinares, Catanduva, v6, n.1, p.32-45, jan./dez..2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.



ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE CULTURA NAS TESES EM ETNOMATEMÁTICA NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Claudia de Jesus Meira¹

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de apresentar algumas reflexões de nossa pesquisa de doutoramento que se encontra em andamento. Nossa investigação objetiva refletir sobre as concepções de cultura nas produções etnomatemáticas, através da análise do conceito de cultura elencadas nas teses em Etnomatemática defendidas no Brasil no período de 2008 a 2017. A Etnomatemática é considerada uma tendência de viés *socioetnocultural* em Educação Matemática, de caráter multidisciplinar, onde o conhecimento matemático é considerado uma produção humana dependente das vivências e contextos que muitas vezes só faz sentido para grupos de mesmo universo cultural. Um dos objetivos de muitas pesquisas nesta área é desvelar saberes\fazeres de natureza matemática sob um olhar na perspectiva do “outro” com alteridade em contextos culturais variados. Nosso referencial teórico foi pautado em rever o conceito de cultura (EAGLETON, 2005; CERTEAU, 2008; GEERTZ, 2008; LARAIA, 2009; BAUMAN, 2012) em diálogo com o pensamento de três grandes ícones da Etnomatemática, Ubiratan D’Ambrosio, Paulus Gerdes e Bill David Barton que ainda por caminhos distintos, apresentam em seus conceitos para Etnomatemática considerações que permeiam cultura como um potencializador. A metodologia da pesquisa segue por uma abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos será feita uma análise bibliográfica das teses selecionadas e defendidas nos últimos dez anos. Acreditamos que a análise nas concepções de cultura nestes trabalhos poderá contribuir para crescimento e fortalecimento na área que ainda é considerada emergente.

Palavras-chave: Cultura. Etnomatemática. Educação Matemática

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar nossa pesquisa de doutorado em Educação que se encontra em andamento. Nosso tema está situado no entrelace entre Educação Matemática e Antropologia. Nosso objetivo é analisar as concepções de cultura, sob o viés antropológico, apresentada nas teses de Doutorado em Etnomatemática no período de 2008 a 2017.

A inquietação para investigação advém de nossa experiência enquanto educadora matemática e de nossas leituras enquanto pesquisadora no campo da Etnomatemática.

Nossa caminhada enquanto educadora matemática, sempre foi permeada pelo diálogo, pelo olhar ao “outro” sempre em busca de possibilidades de trocas com meus alunos. São treze anos atuando na Educação de Jovens e adultos - EJA, dos quais dez dedicados ao ensino de matemática para EJA em privação de liberdade.

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Federal Fluminense – claumeira1976@gmail.com.br

Propomo-nos a enfrentar o desafio de lecionar embasada nos princípios da educação libertadora para emancipação do sujeito, conforme os ensinamentos de Freire (2002), onde os sujeitos além de cumprirem pena de privação de liberdade, estão privados de direitos básicos, garantidos por lei e não cumpridos pelo estado, como: alimentação em condições de consumo, vestimenta, itens de higiene e limpeza. E o cotidiano é marcado por fortes relações de poder e tensões.

Paralelamente a atividade docente, efetuamos nossa pesquisa de mestrado que sob as lentes da Etnomatemática buscou compreender os saberes/fazeresses desses jovens e adultos na produção de artefatos utilizados para suprir algumas necessidades básicas, como por exemplo, uma colher feita com a embalagem vazia do creme dental, o fio elétrico feito com latas de refrigerante, chegando a complexidade de um forno feito de papelão e lâmpadas.

Entendemos que nessas produções, assim como a forma de calcular a progressão de pena sem o uso do algoritmo da matemática escolar, estavam impregnados de conhecimentos que reconheço como matemáticos e poderiam dialogar com minhas aulas.

O método etnográfico nos permitiu *enxergar o invisível, ouvir o silêncio* e entender o olhar dos sujeitos da pesquisa, por este caminho conseguimos apresentar no texto de nossa dissertação muito da cultura prisional², que trilha muitas vezes por lógicas distintas de quem não está preso.

Na prisão o interno sofre o que Baratta (2002) chama de “desculturação” e posterior “aculturação”, a primeira é a desadaptação às condições necessárias para a vida em liberdade e a segunda é a assunção das atitudes, modelos de comportamento e dos valores da cultura prisional. E sob a ação desta cultura estes sujeitos desenvolvem técnicas, práticas e saberes que vão de encontro às suas necessidades de sobrevivência, conforme D’Ambrosio (2001) objeto de estudo da Etnomatemática.

Algumas inquietações não couberam na pesquisa do mestrado, e dialogam com as atuais reflexões apresentadas nesta proposta de pesquisa para o doutorado. Ou seja, nossa atual proposta busca de certa forma refletir sobre as concepções de cultura nas

² Clemmer, 1958. Contempla o modo de vida que caracterizam o preso, tais como: costume crença, valores, conjunto de conhecimentos, moral e lei.

produções etnomatemáticas, através da análise do conceito de cultura elencadas nas teses em Etnomatemática defendidas no Brasil no período de 2008 a 2017.

Outra motivação também é advinda das reuniões do Grupo de Pesquisa em Etnomatemática da Universidade Federal Fluminense – GETUFF. Nos anos de 2015 e 2016 nossas reuniões foram dedicadas a estudar e analisar os trabalhos apresentados no ETNOMAT/RJ – Encontro de Etnomatemática do Rio de Janeiro - evento comemorativo dos dez anos do grupo GETUFF. Esse estudo documental deu origem ao livro intitulado ETNOMATEMÁTICA: Concepções, dinâmicas e desafios. Neste livro há dois capítulos que produzimos em coautoria e em um deles, fizemos alusão à diversidade cultural, culminando em uma questão sobre o entrelaçamento dos conceitos de cultura e Etnomatemática. O que nos faz refletir sobre o que entendemos ser um ponto crucial e caracterizador do Programa Etnomatemática, a cultura, suas polissemias, suas produções e intervenções no saber/fazer de grupos socioculturais.

A seguir apresentaremos a delimitação de nosso estudo que está inserido como uma tendência da Educação Matemáticas, subárea da Educação e da Matemática de natureza interdisciplinar.

Delimitação do Tema

O campo da Educação Matemática³ surgiu no final do século XIX em decorrência de questionamentos sobre o ensino de Matemática, o que gerou nos matemáticos da época preocupações em como tornar os conhecimentos mais acessíveis aos alunos visando uma renovação no ensino de Matemática.

No Brasil, foi na década de 1950 que as discussões sobre Educação Matemática se iniciaram, no entanto, sua consolidação se deu em 1988, ano de fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM (FIORENTINI, 2007).

Garnica (1999) assume Educação Matemática como um movimento, um conjunto de práticas sociais dentre as quais está, a prática científica. O autor ressalta que não devemos conceber a Educação Matemática unicamente como prática científica. Ele ainda nos alerta que:

“ (...) assumir Educação Matemática como “movimento” implica aceitar que, desde o

³ MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 70-93, 2004.



primeiro instante em que se decidiu ensinar a alguém alguma coisa chamada “Matemática”, uma ação de Educação Matemática começou a se manifestar. Estando a instituição “Universidade” imersa no mundo, esse “movimento” inscreve-se, também, posteriormente, na prática da pesquisa acadêmica formal. (...) Assumir a Educação Matemática como “movimento” implica não em desqualificar sua vertente prática e, até mesmo, radicalizando, sua vertente “meramente” prática. Pretende-se, porém, uma prática que demande necessariamente, reflexão. Não a mera reflexão teórica fundante supostamente “autossuficiente”, mas uma reflexão que, sugerida pela prática, visa a uma efetiva intervenção na ação pedagógica” (p. 60-61).

A Educação Matemática é mais complexa do que aparenta, é uma confluência de múltiplos saberes que demanda reflexão. Campos científicos como Sociologia, Filosofia, Linguística, Epistemologia, Antropologia, Psicologia, Matemática e Pedagogia estão intimamente relacionados com a Educação Matemática. Segundo Steiner (1993) a origem do campo Educação Matemática, assim como a natureza do assunto e de seus problemas, evidencia e justifica sua interdisciplinaridade.

Na Educação Matemática, por um lado, podemos desfrutar de uma riqueza de metodologia e perspectivas sobre um mesmo fenômeno, por outro lado, a diversidade conduz por vezes a uma identidade difusa, a uma autonomia questionável e a um espaço próprio de delimitar. Para dar conta dos diferentes aspectos que caracterizam a diversa e complexa prática social da Educação Matemática suas pesquisas vêm adotando diversas matrizes teóricas.

A partir deste breve panorama podemos destacar a prevalência de algumas tendências em Educação Matemática apresentadas por Fiorentini (1995): Formalista clássica; formalista moderna; empírica ativista; tecnicista; construtivista e socioetnocultural.

A tendência *formalista clássica*, inicialmente pautada no modelo euclidiano do conhecimento (axiomático, sistemático e dedutivo) que posteriormente adaptado às transformações históricas e sociais reaparece com adaptações como *formalista moderna*, caracterizada pelo uso excessivo da linguagem simbólica, estrutura algébrica e teoria dos conjuntos.

A tendência *empírica ativista* enfatiza a descoberta e a criatividade, assim como o uso de experimentos empíricos e a utilização da Matemática Aplicada. O autor aponta também a tendência *tecnicista* onde há uma ênfase na memorização de fórmulas e o procedimento de cálculos. Em paralelo, a tendência *construtivista* pautada na relação e na interação, enfatizava a o uso de material concreto e manipulativo. E finalmente a tendência *socioetnocultural* que entende “a matemática como uma produção humana, dependente de suas necessidades vivências e contexto” (Marchon, 2013, p.127).

Nosso objeto de estudo está pautado nesta última tendência, representada pelo Programa Etnomatemática. Salientamos que, reconhecer Etnomatemática como Programa de Pesquisa lakatosiano implica admitir contestações teóricas e uma dinâmica que mobiliza as suas pesquisas, (re)construindo conceitos e perspectivas, continuamente, sem perder

de vista o que lhe fortalece – o Ciclo do Conhecimento. A seguir nos debruçaremos em fazer uma breve apresentação deste programa.

Nos últimos anos, no Brasil, a quantidade de produções acadêmicas como dissertações e teses relacionadas ao que hoje chamamos de Programa Etnomatemática apresentou expressivo crescimento⁴, segundo Passos (2017), “a constituição da educação matemática como uma área de pesquisa é um primeiro ponto que destacamos, pois, nossa análise indica que este processo favorece e propicia condições para a produção e emergência da Etnomatemática” (*ibidem*, p.86-87).

O programa em questão foi apresentado em 1984, pelo professor Ubiratan D’Ambrosio na plenária de abertura do 5º Congresso internacional de Educação Matemática (Adelaide, Austrália), como parte de suas reflexões sobre as *bases socioculturais da educação matemática* (D’Ambrosio, 1985).

Fantinato (2003) afirma que as primeiras pesquisas em Etnomatemática, apesar de não utilizarem essa nomenclatura, abordaram em seus estudos ideias matemáticas de grupos culturais distintos que

passaram a serem vistos como possuidores de conhecimentos matemáticos que faziam sentido dentro de seu universo cultural, e eficientes na resolução de problemas colocados pelo contexto. A caracterização desses conhecimentos instigava pesquisadores de áreas variadas, todavia com pontos de congruência, como a Matemática, a Educação, a Antropologia, a Psicologia Cognitiva, entre outras. (FANTINATO, 2003, p.32).

Segundo Gerdes (2007) e Godoy (2015) o desenvolvimento formal da Etnomatemática é tardio devido a uma visão distorcida de que a matemática é universal e livre da influência de fenômenos culturais, o que estudos anteriores aos de D’Ambrosio (1985) já evidenciavam o contrário, tais como: Gay & Cole (1967), Zaslavsky (1973), Posner (1978), Ascher & Ascher (1981), Gerdes (1982), Carraher(1982), S. Dombia(1984) e S. Touré (1984).

O professor Ubiratan D’Ambrosio, considerado o precursor da Etnomatemática inicialmente a conceitua como “a matemática que é praticada por grupos culturais

⁴ Banco de Teses da Capes /Plataforma Sucupira. Levantamento da Produção nos últimos 20 anos. De 1998 á 2008 (16 dissertações/04 teses) de 2009-2017(92dissetações/16 Teses). Em 1998 foi realizado o ICEM-I Congresso Internacional de Etnomatemática – Granada – Espanha. (pesquisa realizada em 20/06/2018).



identificáveis” (idem, 1985. p.43). Posteriormente, D’Ambrosio (2001) utiliza a etimologia⁵ da palavra Etnomatemática para conceituá-la afirmando que

ETNO é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; **MATEMA** é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e **TICA** vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que Etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais (D’AMBROSIO, 2001, p.5, grifo nosso).

Aqui podemos perceber uma ampliação considerável no conceito apresentado anteriormente por D’Ambrosio (1985), não se trata mais de uma matemática cultural, agora o prefixo *etno* além de estar sendo associado a grupos culturais é ampliado para todo o contexto desse grupo e suas manifestações culturais; *matema*, como diz o autor, está associado ao buscar conhecer, compreender a visão de mundo do *outro* e *tica*, associado a arte ou técnica.

A partir da ampliação apresentada pelo autor, pretendemos fazer uma análise sistemática do prefixo *ETNO* o qual, seja no âmbito do senso comum, seja academicamente nos remete a questões que entrelaça a cultura, e no caso do Programa Etnomatemática o caracteriza como um questionador, analisador e identificador de práticas matemáticas (saberes e fazeres) implementadas em diferentes tempos e contextos de grupos socioculturais.

Tal problemática faz parte de nossa reflexão sobre o conceito de cultura apresentados nos trabalhos acadêmicos de tese em Etnomatemática selecionados e se este conceito realmente coaduna com a conceituação de Etnomatemática eleita pelo autor do trabalho acadêmico. Entendemos a polissemia existente em torno do conceito de cultura, e a ideia desta pesquisa não é a redução a único significado, mas consenso sobre a necessidade de reflexão sobre as concepções de cultura e o significado que estas podem gerar nas pesquisas em Etnomatemática.

Partindo deste panorama elencamos alguns questionamentos: Quais concepções de cultura são apresentadas nas teses elencadas? Como as concepções de cultura estão

⁵Parte da Gramática que trata da origem e formação das palavras. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/etimologia> [consultado em 24-06-2018].



associadas as concepções de Etnomatemática? Quais influências que o conceito de cultura produz nas pesquisas na área em Etnomatemática?

Objetivos e justificativa:

Temos como objetivo geral

Analisar as concepções de cultura eleitas nas teses em Etnomatemática defendidas no Brasil no período de 2008 e 2017.

Objetivos específicos

- Identificar as associações, entre as concepções de cultura e de Etnomatemática compreendidos nas teses pesquisadas;
- Identificar os efeitos do conceito de cultura nas pesquisas elencadas.

Ressaltamos que um estudo voltado para o Programa Etnomatemática se justifica no campo da Educação por ser uma tendência inter/transdisciplinar e em Educação Matemática com implicações epistemológicas, cognitivas, políticas, éticas, socioantropológicas e pedagógicas.

Uma pesquisa realizada⁶ no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, utilizando o descritor “Etnomatemática” e o filtro de período de 2008 a 2017, filtro em teses, nos deparamos com 63 produções. Mas ao analisar o campo palavras chave, ou até mesmo no título e para confirmação na leitura do resumo percebíamos que o trabalho não abordava Etnomatemática. Apenas a linha de pesquisa era matemática. Ainda não finalizamos, mas as 20 teses já analisadas nesses moldes, 8 não abordam em seu referencial teórico o conceito de cultura. As 12 restantes, são em sua maioria de cunho etnógrafo ou etnografias. Onde o conceito de cultura é apresentado em nota de rodapé. Fica explícita a afirmação de Miarka (2011) que

A concepção de cultura em etnomatemática nem sempre é discutida amplamente. O modo como se concebe cultura pode dar indicações importantes sobre como agir metodologicamente em um estudo cultural. Muito dessa discussão pode ser visto na antropologia cultural em seu percurso histórico. O debate sobre a noção de cultura das diferentes escolas antropológicas pode trazer uma clareza ao quê, ao por quê e ao como se busca em Etnomatemática (*ibidem*, p.348).

⁶ Pesquisa realizada em janeiro de 2018.



Conseguimos evidenciar nas conclusões do autor uma necessidade dos etnomatemáticos revisarem o conceito/concepção de cultura em suas produções, assim nossa proposta se justifica visando uma ampliação da discussão neste sentido.

Segundo os estudos de Alanguí (2010), o conceito de cultura utilizado na área é antiquado por uma série de questões⁷, o autor ainda afirma que

(...) confrontar a questão da cultura não significa que todos os etnomatemáticos precisem concordar com uma definição, mas, quem trabalha no campo deve ser explícito sobre o que estão significando. Quanto mais consciência tivermos dos debates dentro da Antropologia em torno desse conceito, melhor. Assim, o campo da Etnomatemática precisa examinar suas premissas tendo em vista a contestada noção de cultura, bem como ser capaz de responder aos desafios e dificuldades que vêm com essa concepção. (Alanguí, 2010, p.47, tradução nossa)⁸.

Acreditamos que existe uma estreita relação entre Etnomatemática e Antropologia desejamos ampliar este debate por meio desta pesquisa, refletindo sobre as concepções de cultura. Sendo assim, acreditamos ser de relevância este empreendimento para fortalecimento e estabelecimento da área da Etnomatemática que como já fora dito, ainda é considerada emergente.

Revisão de Literatura

Com base nos objetivos desta pesquisa a seguir apresentaremos alguns autores com quem dialogaremos e entendemos ser de relevância suas contribuições em nossas reflexões sobre o tema.

A constituição da antropologia, enquanto campo de saber, está profundamente associada à noção de cultura. Para a análise do conceito de cultura, seguiremos o caminho da Antropologia cultural, esta disciplina, desde o seu início em fins do século XIX, se apropria do termo “cultura”, o erige em conceito totêmico e pelo campo intelectual moderno, a noção de cultura carrega definitivamente a marca antropológica. Iniciaremos nossa análise pelo conceito apresentado por Tylor (1871), considerado por alguns antropólogos como arcaico. Levi Strauss (1976) que associa progresso à interação entre culturas.

⁷ Pretendemos nos ater a este assunto no decorrer da pesquisa.

⁸ (...)confronting the question of culture does not mean that all ethnomathematicians need to agree on one definition, but rather anyone working in the field must be explicit about what they are meaning. The more awareness we have of the debates within anthropology around this concept, the better. Hence the field of ethnomathematics needs to examine its assumptions in view of the contested notion of culture, as well as being able to respond to the challenges and difficulties that come with such a conception.

Também refletiremos sobre algumas contribuições teóricas relativas ao conceito de cultura com base em cinco autores principais: A Cultura no Plural, Certeau (2008), A Ideia de Cultura, Eagleton (2005), Cultura um Conceito Antropológico, Laraia (2009), A Interpretação das Culturas, Geertz (2008), e Ensaio Sobre o conceito de Cultura, Bauman (2012).

Optamos por dialogar com as teses escolhidas baseados nos pensamentos de três grandes ícones da Etnomatemática, Ubiratan D'Ambrosio, Paulus Gerdes e Bill David Barton. Ainda que por caminhos distintos, esses autores apresentam em seus conceitos para Etnomatemática considerações que permeiam cultura como um potencializador.

Miarka afirma que

Essas considerações nucleares à antropologia cultural nem sempre estão presentes no ideário da etnomatemática. Por outro lado, o estudo do outro, assim como na antropologia, se mostra nuclear à etnomatemática. É no solo cultural que as práticas sociais se constituem. Assim, o trabalho do pesquisador etnomatemático não prescinde do outro e, mais do que isso, dá-se no encontro com o outro. (*ibidem*, 2011, p.386).

Uma concepção apresentada por D'Ambrosio (2005) afirma que "... a Etnomatemática, ...é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas(...) (*ibidem*, p. 102, grifo nosso).

Paulus Gerdes, no princípio de seus estudos sobre cultura e matemática, apresentou a Etnomatemática, como uma matemática escondida ou congelada pelo processo colonizador, com o intuito de desvelar e descongelar tais ideias matemáticas, certamente influenciado pelo contexto social e político de Moçambique. (MEIRA, 2014).

Nosso terceiro autor, Bill Barton afirma que "A Etnomatemática é uma tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias matemáticas, são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção 'matemática'" (BARTON, 2006, p.65). O autor evidencia um cuidado e uma limitação cultural, no que diz respeito a percepção de matemática na perspectiva *do outro*. ao trabalho de viés etnomatemático.

Ressaltamos que a forma distinta que cada autor concebe Etnomatemática, não a invalida, coloca em evidência o processo dinâmico das pesquisas na área, não se objetiva uma em uma teoria fechada, mas, sim, em discussões que se encontram em constante processo de constituição (PASSOS, 2017).

Nossa leitura sobre as concepções de Etnomatemática desses autores nos faz inferir que a concepção teórica da etnomatemática está enraizada no conceito de cultura e, portanto, de grupo cultural. Entretanto, esse é um conceito denso, que compreende muitas ideias e, em virtude de sua polissemia, acaba sendo uma palavra vazia, que diz tudo e não diz nada. Por outro lado, mesmo que seja explicitado o que significa, solicita que seja contextualizado historicamente, uma vez que se modifica muito conforme a época em que é tratado, ou de acordo com a visão em que é abordado. (MIARKA, 2011).

Metodologia

A partir do momento que entendemos que a metodologia deve ser um processo organizacional científico que nos mobiliza a reflexão, nos empenhamos na compreensão do cotidiano, entendendo-o como o espaço cultural onde os sujeitos tecem sua existência (GEERTZ, 1989). Onde o processo impõe-se ao produto, ou seja, o fluxo dos fatos estará em constante movimento.

Tal fato nos motivou a escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa pois entendemos que para o tema em questão trata de aspectos da realidade, centrada na compreensão, reflexão e crítica dos fenômenos abordados. Para Minayo (2011) a pesquisa qualitativa permeia o universo dos significados, motivos, aspirações, valores crenças e atitudes o que corresponde a um universo mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos, em nosso caso, fenômenos educacionais sob forte influência antropológica.

Quanto aos objetivos, entendemos que nosso trabalho será exploratório, e no que diz respeito aos procedimentos, inicialmente será uma pesquisa bibliográfica. Assim, para a obtenção dos dados bibliográficos primeiramente foi realizado uma consulta ao banco de teses da CAPES Quanto aos critérios inclusão buscamos por teses defendidas nos últimos dez anos (2008-2017) que contemplassem a temática. Na primeira seleção das produções científicas, foi desenvolvida a leitura dos títulos e dos resumos.

Para organização dos dados será efetuado o mapeamento destas teses, em um quadro analítico, compondo os itens: título, autores, ano de publicação, orientador, tipo de estudo, sujeitos, metodologia, conceitos e referenciais teóricos para Etnomatemática, sujeitos e contexto.



Referências Bibliográficas

ALANGUI, W. **Stone walls and water flows: Interrogating Cultural Practice and Mathematics.** 2010. 208f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação Matemática) - University of Auckland, Auckland, 2010.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal.** 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARTON, B. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J.P.M; DOMITE, M.C.S FERREIRA, R. **Etnomatemática: papel, valor e significado.** São Paulo: Zouk, 2006, cap.3 p. 39-74.

D'AMBROSIO, U. **Da Realidade à ação.** Reflexões sobre educação (e) matemática. São Paulo: Summus, 1985.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – Elo entre tradições e modernidade.** Belo Horizonte: Autentica, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 2005.

FANTINATO, M. C. C. B. **Identidade e sobrevivência no morro de São Carlos: representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos.** 2003. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo: 2003.

FIORENTINI, D. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil. ZETETIKÉ. Campinas: UNESP, ano 3, n. 4, p. 1-36, 1995.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GARNICA, A. V. M. Filosofia da Educação Matemática: algumas re-significações e uma proposta de pesquisa. In: BICUDO, M. A. V. (org.) **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1999, cap.4, p. 59 -74.

Marchon, F. L. **Entrelaçamentos e Possibilidades Filosóficas em Etnomatemática.** 2013, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2013.

MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBROSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, set./out./nov./dez. 2004.

MIARKA, R. **Etnomatemática: do ôntico ao ontológico.** 2011. 427f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 2011.

PASSOS, C.M. **Condições de produção e legitimação da Etnomatemática.** 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São



Carlos: 2017.

STEINER, H. G. Teoria da Educação Matemática (TEM): uma introdução. Lisboa: Quadrante: Revista Teórica e de Investigação. Vol. 2 (1): 1993.



V SEMINÁRIO DISCENTE PPGE-UFF

DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E SABERES: DISPUTAS EM UMA EDUCAÇÃO SOB ATAQUE