

**Anais do III Seminário Discente
PPG-Educação/UFF
“Pesquisa em Educação no Brasil”**



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Anais do III Seminário Discente
PPG-Educação/UFF
“Pesquisa em Educação no Brasil”**

ISBN: 978-85-7993-379-0

**NITERÓI
2016**

Realização

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG-Educação/UFF)

Organização dos Anais do Evento

Camila Azevedo Souza

Tania Mittelman

Revisão dos Anais do Evento

Marcio Mori

Verônica Mattedi

Comissão Organizadora do Evento

Adriana Maria da Silva

Aline Cântia Corrêa Miguel

Amanda Gonçalves da Silva

Ana Lúcia Adriana Costa Lopes

Ana Paula Lanter

Anderson Baptista

André Joaquim Gonçalves Xavier

Bárbara Canedo Ruiz Martins

Barbara White

Cairo Lima Oliveira Almeida

Camila Azevedo Souza

Camile Santos Duarte

Carla Vargas Pedroso

Cristiane Kozlowsky Neves

Deise Guilhermina da Conceição

Débora Silva Quirino do Nascimento

Diego Miranda de Andrade

Eliana Teixeira

Elisabeth Soares da Rocha

Elismar Bezerra Arruda

Fabiano Souza

Fábio Lennon Marchon

Fernanda Santana Rabello de Castro

Fernanda Santana de Souza

Irlla Silva

Isabel Silveira da S. Leite

Jacqueline Monterio Pereira

Karine Vichiott Morgan

Laila Gonçalves

Lana Mara C. O. Fontes

Leandro Gouveia Almeida

Luciana Bernardinello

Luiz Augusto de Oliveira Gomes
Luiz Miguel Pereira
Marcela Betancourt
Marcela Cruz
Marcelo Gomes da Silva
Márcia Mikitischuk Crespo
Marcio Mori
Marcos Macedo
Marcus Soares
Maria Letícia Miranda
Mariane Brito da Costa
Monique Ayupe B. Lordello
Paula Mayworm de Azevedo
Rafael de Lima Bilio
Rebeca Natacha de Oliveira Pinto
Roberta Jardim Coube
Roberta Kerr
Robson Sueth
Rosana Pena de Sá
Rosângela Aquino da Rosa
Ruidglan Barros
Samantha C. V. Souza
Sandra Cristina M. de Souza
Simone Torres Evangelista
Sueli de Paula L. dos Santos
Tania Mittelman
Thaís Rabello de Souza
Ticyane Madeira Cavalcanti
Vanessa Blaudt
Verônica Mattedi

Coordenadores da Comissão Organizadora do Evento

Adriana Maria da Silva
Ana Paula Lanter
Camila Azevedo Souza
Diego Miranda de Andrade
Fernanda Santana Rabello de Castro
Luiz Miguel Pereira
Rosana Pena de Sá

Comissão Científica do Evento

Aline Cântia Corrêa Miguel
Ana Paula Lanter
Anderson Baptista
Cairo Lima Oliveira Almeida
Camila Azevedo Souza
Carla Vargas Pedroso

Fabiano Souza
Fábio Lennon Marchon
Fernanda Santana de Souza
Karine Vichiott Morgan
Laila Gonçalves
Lana Mara C. O. Fontes
Luciana Bernardinello
Luiz Miguel Pereira
Marcela Betancourt
Marcela Cruz
Marcio Mori
Rafael de Lima Bilio
Roberta Jardim Coube
Robson Sueth
Sandra Cristina M. de Souza
Simone Torres Evangelista
Tania Mittelman
Vanessa Blaudt

Apoio



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2016

Sumário

Apresentação.....	9
Trabalhos Aprovados para Publicação.....	11
Roda de Conversa “Educação, Historiografia e Identidade” - Sessão 1	12
OS USOS DA NOITE: A INSTRUÇÃO NOTURNA PARA TRABALHADORES NO RIO DE JANEIRO (1870-1902)	13
O CENÁRIO EDUCACIONAL E SOCIOCULTURAL DE NITERÓI (RJ) E AS ESCOLAS SUPERIORES DE ENSINO (1912–1960)	23
ASSOCIATIVISMO E ATUAÇÃO DOCENTE NO RIO DE JANEIRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889- 1920).....	33
ASCENDINA SANTOS, DALVA ESPÍNDOLA E JANDIRA AIMORÉ: AS EXPERIÊNCIAS DE ATRIZES NEGRAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIFUSAS NO RIO DE JANEIRO DA PRIMEIRA REPÚBLICA	42
A “GRANDE FAMÍLIA” DO INSTITUTO OSWALDO CRUZ: A CONTRIBUIÇÃO DOS TRABALHADORES AUXILIARES DOS CIENTISTAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX. ...	53
Roda de Conversa “Educação, Historiografia e Identidade” - Sessão 2	65
ARTES DE FAZER EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: NOTAS DE UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO	66
HISTORIOGRAFIA DO MOVIMENTO HOMOSSEXUAL NO BRASIL ENTRE 1978 E 1984: INTERVENÇÕES PELA IMPRENSA NAS TENSÕES DO ESPAÇO PÚBLICO ..	76
Roda de Conversa “Educação Infantil” - Sessão 1.....	87
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? EM BUSCA DE ASPECTOS QUE CARACTERIZEM LINGUAGENS SOCIAIS INFANTIS	88
COM A PALAVRA... AS CRIANÇAS!	96
A HISTÓRIA E A POLITICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA PARA SUA INVESTIGAÇÃO.....	104
CRIANÇA SOFRE? AS CRIANÇAS E O MAL ESTAR NA CULTURA ESCOLAR.....	116
UMA INVESTIGAÇÃO COM O COTIDIANO ESCOLAR DE INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ SOBRE PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS	123
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DE OFERTAS E MATRÍCULAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	134
TEATRO PARA PRIMEIRA INFÂNCIA, VIVÊNCIAS ESTÉTICAS	143
Roda de Conversa “Educação Infantil” - Sessão 2.....	153
MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	154
PELOS FIOS DAS HISTÓRIAS: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE PRÁTICAS LEITORAS COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE	164
ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DINÂMICO E DE INTENSA RELAÇÃO COM A PALAVRA.....	174
HISTÓRIAS DE UM GRIOT: ESCUTANDO NARRATIVAS DE COMO OS KOUYATÉ EDUCAM SUAS CRIANÇAS.....	182
Roda de Conversa “Educação e Capitalismo”	190

AS CONTRIBUIÇÕES DE TRÓSTKY E GRAMSCI PARA A COMPREENSÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL	191
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO DIÁLOGO COM ESCOLAS DE TRABALHADORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS PERCURSOS INICIAIS DE UMA PESQUISA	202
MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: AS RELAÇÕES MUNDIAIS E LUSO-BRASILEIRAS DA MCKINSEY & COMPANY	212
PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	222
SISTEMA DE PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL: HISTÓRICO DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE O INEP E O PNUD	232
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO PRIVADO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (2001-2017)	242
Roda de Conversa “Formação Docente”	252
PALAVRA E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NARRADORES..	253
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA): UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SÓCIOCIENTÍFICAS (QSC).....	262
FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	277
FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA EM ITABORAÍ/RJ	288
FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE: CONFLUÊNCIAS E INFLUÊNCIAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA	298
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VOLTANDO O OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS.....	306
Roda de Conversa “Construção do Conhecimento Escolar e Ensinos de Ciências, Educação Física e Matemática”	315
LICENCIATURA EM FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	316
VIGOTSKI, EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA	327
ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS ALUNOS DA EJA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE PROPORCIONALIDADE.....	337
O CORPO METODOLÓGICO COTIDIANO	347
TECENDO FIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CORPO NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DE PESQUISA NARRATIVA	356
CURRÍCULO MÍNIMO, O SAERJ E A AUTONOMIA DOCENTE PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: EXAMINANDO TENSÕES NA PRODUÇÃO CURRICULAR.....	365
SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS POR DOCENTES DA DISCIPLINA ESCOLAR EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO TEMA DOS JOGOS OLÍMPICOS	375
Roda de Conversa “Educação Popular” - Sessão 1	385
UM BREVE OLHAR SOBRE A MARGINALIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO DE 1930 A 1974.....	386

SABERES EM TRANSFORMAÇÃO: DIMENSÃO EDUCATIVA DAS PRÁTICAS CULTURAIS NOS CONTEXTOS POPULARES.....	396
OS NARRADORES DA GAMBOA: MEMÓRIA SOCIAL E EDUCAÇÃO PARA O CAMPO EM TERESÓPOLIS, RJ	405
ABSENTEÍSMO ESCOLAR DE CRIANÇAS POBRES: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.....	415
CIÊNCIAS COMUNITÁRIAS: ESTUDO DE CASO DE UM CENTRO COMUNITÁRIO; DA LIBERDADE A AUTONOMIA	426
Roda de Conversa “Educação Popular” - Sessão 2	433
DO ACESSO À PERMANÊNCIA: CAMINHADAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA MARÉ EM CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	434
O IMPACTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE SOBRE A VIDA SOCIOECONÔMICA DOS JOVENS NEGROS	445
ESTUDANTES POBRES E ENSINO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS E DISCUSSÕES SOCIOEDUCACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	454
TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE.....	464
POLÍTICA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A MEDIDA DE LIBERDADE ASSISTIDA.	474
Roda de Conversa “Educação, Democracia e Política” - Sessão 1.....	484
AVANÇOS E RETROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	485
AS PRÁTICAS DE GESTÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE TANGUÁ: A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	496
JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS SIGNIFICADOS SOBRE A DEMOCRACIA	505
Roda de Conversa “Educação, Democracia e Política” - Sessão 2.....	515
A DOCÊNCIA NA ÓTICA DAS NOVAS DCNS – APONTAMENTOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO DO EDUCADOR	516
O IMPACTO DA CRISE DEFLAGRADA COM OS RESULTADOS DE 2010: UMA NOVA POLÍTICA CURRICULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	525
A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001 e 2014).....	533
O SOFRIMENTO NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	543
CAMINHOS E DESCAMINHOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO POLÍTICO BRASILEIRO: DISPUTAS IDEOLÓGICAS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.	554
Roda de Conversa “Educação e Formação Profissional”	565
BREVES MOMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL NUMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL EM NITERÓI	566
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E TRABALHO: SEUS NEXOS E PROJETOS DE SOCIABILIDADE (UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO).....	577
A FOTOGRAFIA COMO MEDIAÇÃO HISTÓRICA NA ANÁLISE DO BANCO DE IMAGENS DO CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	584

A EXPANSÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DILMA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PRONATEC.....	593
Roda de Conversa “Educação, Filosofia e Sociologia”	603
A FILOSOFIA DA PRÁXIS E O NOVO SENTIDO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	604
SOCIOLOGIA – TRABALHO E EDUCAÇÃO	614
FILOSOFIA E RELIGIÃO: TENSÕES NAS VISÕES DE MUNDO DOS ALUNOS NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	622
MICHEL FOUCAULT: A ARQUEOLOGIA DO SABER, A GENEALOGIA DO PODER E O CUIDADO DE SI COMO PERSPECTIVA EDUCATIVA.....	632
AS CONTRIBUIÇÕES DE GILLES DELEUZE PARA A ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	642
Roda de Conversa “Formação Humana e Natureza”	652
FEIRA LIVRE: UMA GALERIA DE TRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS.....	653
RELAÇÕES ENTRE SERES HUMANOS E NATUREZA: A CULTURA DO TRABALHO DA PESCA ARTESANAL NO PANTANAL MATO-GROSSENSE.....	661
A TEMÁTICA DA ALIMENTAÇÃO NA INTERFACE ENSINO DE CIÊNCIAS / EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	672
IMAGENS DE SUSTENTABILIDADE NO COTIDIANO: UMA INVESTIGAÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DE OFICINAS.....	682
Roda de Conversa “Educação, Arte e Cultura”	692
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTE: SENSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	693
SOBRE A IDEIA DE CULTURA NO PÓS-MODERNISMO	700
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSEAL E FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE A CONFORMAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM PORTUGAL	707
OFICINA DE CERÂMICA DO IBC: ESPAÇO PARA A ARTE – ESPAÇO PARA A VIDA	715
O SENSÍVEL ELO ENTRE A PESSOA QUE DANÇA E A PESSOA QUE ENSINA: QUANDO A SABEDORIA DAS DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS TOCA A EDUCAÇÃO.....	723
NARRATIVAS NO MUSEU: O QUE FALAM CRIANÇAS E PROFESSORES SOBRE AS OBRAS DE ARTE DO SÉCULO XIX	731
Roda de Conversa “Educação e Inclusão”	738
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	739
LAS CONDICIONES DE LA EDUCACION INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS PUBLICAS DE NITERÓI/RJ	749
O CAMINHO MELHOR JOVEM: POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PARA AS ÁREAS OCUPADAS PELAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA.	759
INCLUSÃO ESCOLAR EM NITERÓI/RJ: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	767

Apresentação

O III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-Educação) da Universidade Federal Fluminense (UFF) ocorreu nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 2016, no Campus do Gragoatá, São Domingos, Niterói.

O objetivo do evento foi possibilitar a divulgação das pesquisas produzidas pelos alunos do PPG-Educação e da Faculdade de Educação da UFF, com a perspectiva de consolidar um espaço de diálogo, compartilhamento de experiências e reflexões entre as linhas de pesquisa, professores e alunos.

Nessa direção, o tema “Pesquisa em Educação no Brasil” buscou orientar a socialização de diversas possibilidades de pensar a educação como fenômeno social ao longo do processo sócio-histórico e político-econômico da realidade brasileira.

A dinâmica do evento foi constituída pela Conferência de abertura **“Educação pública e a conjuntura política no Brasil”**, com o professor Armando de Castro Cerqueira Arosa; pela Mesa **“O currículo e as relações de poder: projetos educacionais em disputa”**, com a professora Alice Ribeiro Casimiro Lopes e a professora Gelta Terezinha Ramos Xavier; pela Mesa **“A educação e o contexto sócio-político do Brasil contemporâneo: desafios e perspectivas”**, com a professora Lúcia Maria Wanderley Neves e o professor Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa; pela Atividade de encerramento **“Debate de documentário sobre jovens”**, com o professor Paulo Cesar Rodrigues Carrano; e pelas Rodas de Conversa, com as apresentações dos trabalhos dos discentes.

As Rodas de Conversa foram organizadas pelos seguintes temas: **“Educação, Historiografia e Identidade”**, com a mediação da professora Alessandra Frota Martinez de Schueler, na Sessão 1, e do professor Marcus Vinícius Corrêa Carvalho, na Sessão 2; **“Educação Infantil”**, com a mediação da professora Zoia Ribeiro Prestes, na Sessão 1, e da professora Ana Cristina Corrêa Fernandes, na Sessão 2; **“Educação e Capitalismo”**, com a mediação da professora Sonia Maria Rummert; **“Formação Docente”**, com a mediação da professora Cecília Maria Aldigueri Goulart; **“Construção do Conhecimento Escolar e Ensinos de Ciências, Educação Física e Matemática”**, com a mediação da professora Mylene Cristina Santiago; **“Educação Popular”**, com a mediação da professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, na Sessão 1, e do professor Elionaldo Fernandes

Julião, na Sessão 2; **“Educação, Democracia e Política”**, com a mediação do professor José Antonio Sepúlveda, na Sessão 1, e do professor Everardo Paiva de Andrade, na Sessão 2; **“Educação e Formação Profissional”**, com a mediação da professora Maria Inês de Rego Monteiro Bonfim; **“Educação, Filosofia e Sociologia”**, com a mediação do professor Giovanni Semeraro; **“Formação Humana e Natureza”**, com a mediação da professora Eda Maria de Oliveira Henriques; **“Educação, Arte e Cultura”**, com a mediação da professora Martha D’Ângelo; e **“Educação e Inclusão”**, com a mediação da professora Valdelúcia Alves da Costa.

Cabe ressaltar que a proposta das Rodas de Conversa¹ buscou consolidar uma dinâmica de apresentação de trabalhos onde todos os participantes, de áreas e níveis de formação diversos, pudessem exercer seu ato de fala e de escuta se constituindo como conversadores. Assim, a perspectiva foi possibilitar que todos os participantes dialogassem de forma horizontalizada, em uma construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a presente publicação dos Anais do III Seminário Discente do PPG-Educação/UFF constitui um importante registro dos textos que foram produzidos pelos discentes e alicerçaram o diálogo coletivo das Rodas de Conversa.

Comissão Organizadora

¹ Proposta adaptada a partir do evento Rodas Bakhtinianas- <http://rodas2016.wixsite.com/rodas/historico>

Trabalhos Aprovados para Publicação

Roda de Conversa “Educação, Historiografia e Identidade” - Sessão 1

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

OS USOS DA NOITE: A INSTRUÇÃO NOTURNA PARA TRABALHADORES NO RIO DE JANEIRO (1870-1902)

Bárbara Canedo²

Resumo: O trabalho aqui pretendido busca compreender e identificar os variados debates sobre a instrução dos trabalhadores livres e libertos, especificamente aqueles apontados como possíveis alunos dos cursos noturnos da cidade do Rio de Janeiro, no período 1870-1910. Objetivamos realizar um mapeamento inicial sobre os ditos cursos na imprensa operária. Tendo como referências a historiografia da história da educação, da escravidão e da pós-abolição, cruzando perspectivas, metodologias e temas. As categorias de experiência e identidades construídas por E. P. Thompson são pensadas como concepções importantes a fim de entender os sentidos e significados da instrução para os trabalhadores do período, diante das mudanças dos mundos do trabalho da referida cidade. Dialogando com fontes de outras naturezas, intencionamos reconhecer as noções e forças envolvidas na organização de tais cursos, identificando possíveis demandas, propostas e práticas acionadas pelos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Cursos Noturnos. Imprensa Operária. Trabalhadores. Instrução.

Introdução

Também condeno todo ensino que não for dado na idade própria de se aprender, pois, por maiores que sejam os esforços feitos por um operário já cansado pelas fadigas do trabalho diário e depois da principal refeição da tarde, pouco aprenderá nas aulas noturnas, como verifiquei nos saudosos tempos em que frequentei-as durante 15 anos.

Um operário, quer tenha aí [Liceu de Artes e Ofícios] estudado quer não, será, em qualquer dos casos admitido nos estabelecimentos de trabalho, sem mais formalidades.³

Através da palavras de François Seul, pseudônimo do torneiro mecânico Francisco Sadock de Sá, percebemos que as aulas e cursos noturnos não possuíam os mesmos sentidos e significados para todos os outros trabalhadores e outros possíveis interlocutores, no início do séc. XX. Aquelas assertivas demonstram possíveis percepções e projetos em

² Bárbara Canedo Ruiz Martins, doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: bbcanedo@gmail.com. Bolsista CAPES-Cnpq.

³ François Seul, Instrução Popular, Gazeta Operária, Rio de Janeiro, p. 2, 19/09/1902.

disputa. Quem são seus interlocutores? Quais são experiências gestadas em torno das aulas noturnas?

As questões suscitadas a partir da leitura do jornal *A Gazeta Operária*, dirigida por Mariano Garcia, então secretário da federação dos Trabalhadores no Brasil, identificam nossos primeiros passos pesquisa. É preciso problematizar a formação e disseminação dos cursos noturnos na cidade do Rio de Janeiro, durante o fim do séc. XIX e início do séc. XX. Pois, foi importante período na definição e consolidação das políticas de instrução públicas voltadas para as classes populares.

O último quartel do século XIX, marca a ampliação de propostas, dispositivos e instituições voltadas para regular o comportamento dos (futuros) trabalhadores. Tais proposições estavam ligadas a valorização do trabalho livre e disciplinado. Inseridos nesse contexto, os modos como as políticas públicas educativas foram encaminhadas, demonstram as questões em torno dos significados da cidadania, na construção do Estado Nação.

Segundo Castalucci, o referido torneiro mecânico, armeiro do Arsenal de Guerra, esteve presente às primeiras reuniões operárias de 1890, realizadas no Liceu de Artes e Ofícios.⁴ Sua fala indica não só a instituição de referência para os trabalhadores da cidade do Rio de Janeiro, como também aponta para a sua experiência em relação aos cursos noturnos. Tal experiência modificou seu olhar em relação aos mesmos cursos. Porém, tais formas escolares direcionadas a homens e mulheres trabalhadores estavam entre as preocupações de algumas autoridades do governo (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.94).

Sadock de Sá fazia parte de um grupo de militantes socialistas, atuante nos movimentos operários e cooperava com artigos em alguns dos jornais de caráter trabalhista, a chamada imprensa operária. Sua posição acompanhava a de outras lideranças trabalhadoras em relação a instrução dos trabalhadores, reivindicação que era agregada a melhoria das condições de vida e trabalho, como o sugerido pelo representante da Liga Federal dos Empregados em Padaria no Rio de Janeiro, no mesmo jornal:

Pois bem tudo isso pode ser regulado [as horas de trabalho] sem afetar interesses dos patrões, dando assim ao pessoal empregado em padaria, o descanso preciso para o corpo, a higiene de seu físico e proporcionando ao mesmo tempo de educar-se, e instruir-se, elevando-se ao grau de emancipação intelectual que é a felicidade das nações.⁵

⁴ Ver: CASTELLUCCI (2008).

⁵ *Gazeta Operária*, Rio de Janeiro, 31/10/1902, p.2

A Gazeta Operária, não era a única a defender tal posição. Encontramos indícios semelhantes em outros jornais. Como por exemplo, O Despertar (Periódico comunista livre), sob a direção de J. Sarmento, cuja instrução dos trabalhadores estava relacionada a outros critérios:

Procurando-lhe um pequeno ponto de apoio como poderia ser a criação de um centro de Estudos Sociais, onde o operário trocará seus hábitos de tavernas, igrejas e jogos de todas as classes, trindade estúpida que o embrutece e o desmoraliza, pelo estudo constante da sociologia que o fará conhecedor dos direitos da lei natural. Ao mesmo tempo o dito centro poderia ser uma sentinela avançada que nos desse a conhecer o número aproximado daqueles que lutam para destruir todos os sistemas de tirania.

O que nos salta aos olhos nessas primeiras comparações entre os periódicos é a heterogeneidade de propostas acerca da instrução para os trabalhadores. De acordo com Costa, mesmo aqueles trabalhadores cujos ofícios não exigiam a leitura e a escrita procuravam espaços na imprensa operária.⁶ As diferenças de projetos valorizam determinado comportamento ligado à instrução, mas por meios diferentes. Como no caso acima, ao apresentar a necessidade do conhecimento da sociologia. Podemos dizer que a instrução fazia parte dos projetos de ambos, baseados na melhoria nas condições de vida dos trabalhadores. Identificamos projetos diferentes passando por caminhos semelhantes.

Antes de nos aprofundarmos em mais investigações junto às fontes, é necessário alguns comentários sobre a natureza das fontes analisadas. Os artigos de jornais, e até mesmo, os anúncios, produziam imagens dos cursos e aulas noturnos que dialogavam com outras beneficentes e autoridades. Segundo Maciel (2008), a imprensa operária inseriu-se no contexto de expansão e renovação da imprensa de massa organizando-se “como campo de embate e intervenção social” (MACIEL, 2008, p.135). Mesmo considerando expressiva a parcela de analfabetos a imprensa conseguia significativo alcance por meio das leituras públicas feitas em praças, associações e clubes disseminando opiniões e valores dos ditos cursos.

Em nosso levantamento inicial, foram fichados e catalogados em torno de 25 volumes. Nossa intenção, neste artigo é demonstrar como a imprensa operária pode ser uma fonte rica de possibilidades, para a análise de nosso objeto, considerando o ponto inicial de nossas pesquisas.

Cabem ainda, algumas considerações sobre as diferenças apresentadas nos trechos dos periódicos destacados inicialmente. Mesmo existindo uma distância sensível entre a

⁶ Ver: COSTA (2012).

publicação de ambos, o que pode representar mudanças significantes nos movimentos trabalhistas (como a greve de 1902), salientamos reafirmação de Sadock de Sá no seu compromisso com a instrução. Entretanto, suas preocupações se deslocam para a reforma da instrução “na idade correta”, o que pode sinalizar a descrença na instrução voltada para os trabalhadores, já inseridos nas relações sociais do trabalho. O referido torneiro não especifica as razões que o levou a tal atitude, contudo indica que sua reação estava ligada a própria experiência que datava de 15 anos. Quase dez anos após a criação da Lei de 1878, que implementava legalmente os cursos noturnos.⁷

Talvez, as reivindicações do torneiro mecânico estivessem ligadas aos propósitos da própria organização operária, pois encontramos recorrentemente anúncios e outros artigos dos jornais marcando reuniões trabalhistas, principalmente, no horário noturno. Acreditamos que Francisco Sadock de Sá encarava o espaço noturno não só como espaço de descanso, mas também como momento para travar outros tipos de relações sociais conectadas a militância:

Também o Congresso se quiser, poderá reverter em benefícios da escolas profissionais todas as verbas que forem destinadas para os Liceus que funcionarem a noite, porquanto sendo programa que estou traçando fazer com que nas escolas o futuro profissional aprenda na idade própria, deve ipso facto desaparecer o ensino profissional noturno nos Liceus e que tanto fatiga o espírito dos operários já cansados por [?] exercício de 10 horas de trabalho diários nas oficinas. Antes destinar-se estas horas da noite para o descanso entregando-se cada um a convivência social, tão necessária ao equilíbrio das funções cerebrais dos que tem responsabilidades. Ou então entregar-se ao estudo ou exercício das artes recreativas como sejam a música. O teatro, a literatura, a esgrima, a ginástica e a equitação. Eliminar o estado mórbido da atualidade luta pela vida a que estão sujeitos principalmente os homens do trabalho.⁸

O lazer e o descanso faziam parte das propostas elencadas acima, as atividades passavam pela valorização de comportamentos aparentemente deslocados da realidade do chão da fábrica, distante daquelas engendradas entre bares e esquinas, que eram muitas vezes duramente criticadas e repreendidas.⁹ E outras tantas relacionadas a degradação que a escravidão tinha deixado. Tal recurso de comparação, de acordo com Batalha, era utilizado

⁷ A existência dos cursos e aulas noturnas no Império é anterior a esta data, para mais detalhes ver: COSTA (2007)

⁸ François Seul. “Sobre o ensino dado na idade própria e em horas diurnas”, *Gazeta Operária*, 05/10/1902, p. 4.

⁹ No *Gazeta Operária*, Estevam Estrella, correspondente de São Paulo, socialista baiano, afirma que o “homem-escravo” possuía em comparação ao homem-salário melhores garantias de ter o pão, contudo critica como foram tratados “os descendentes dos escravos” no governo republicano “por maior escárnio, sem pão e trabalho, morrem embriagados pelas tavernas, nos hospitais e nos cárceres com o epíteto de vagabundos, estelionatários, bêbados e assassinos”, Em “A Reforma”, *Gazeta Operária*, 19/10/1902, p. 3.

pelas lideranças operárias para tentar mobilizar os trabalhadores (BATALHA, 2009, p. 260).

Além disso, fica patente que o referido Seul, tinha um projeto próprio para a instrução para aqueles inseridos nos mundos do trabalho, e que em certa medida poderia contrariar alguns outros projetos circulantes, nesse momento. Os cursos noturnos realizados nos Liceus eram questionados, talvez porque o autor não enxergasse uma efetiva mudança nas formas de comportamento e ação dos “homens do trabalho”, já que ainda estavam na “luta pela vida”.

A Imprensa Operária nos ajuda ainda, a pensar quais eram quais condições de “luta pela vida”. É preciso lembrar que os movimentos operários do período não estavam ligados a todos os trabalhadores. Segundo Batalha, a base do movimento socialista era muito parecido com aquele, que o autor chama de proletariado brasileiro, em sua maior parte são trabalhadores de ofícios artesanais, trabalhadores desqualificados e pequenos lojistas, que são diferentes das organizações do setor industrial, ou por ramo de atividade.¹⁰ Através das denúncias e reivindicações podemos vislumbrar que as condições de trabalho interferiam diretamente sobre como era utilizado o período noturno:

Como os dignos senhores sabem aí [Companhia Confiança Industrial] operários que trabalham dia e noite, sendo um sacrifício o trabalho nestas condições, e por isso pedem que o trabalho diurno isente o operário do trabalho noturno, o que, os mesmos senhores podem fazer, melhorando as condições destes nossos companheiros.”

No dia 17 do corrente começaram os serões das 7 as 9/30 da noite e as crianças trabalham meia hora além das fixadas nos horários sem remuneração.¹¹

De acordo com Juarez dos Anjos, para a cidade da Lapa, a presença dos cursos noturnos algumas vezes poderia ser motivada pelo tipo e qualidade de trabalho ao qual o aluno estava envolvido, como no caso de um jornaleiro que não chegou a completar todo o curso (ANJOS, 2010). Desse modo, podemos observar que ao lado das disputas pelo uso dos horários noturnos com diversas outras atividades, desde a instrução até o lazer, havia também a duração e a extensão do serviço, regulando até mesmo o trabalho infantil.

Desse modo, é preciso esclarecer que os marcos temporais em nossa pesquisa, acompanham as análises históricas que problematizam os modelos explicativos sobre as

¹⁰ Ver: BATALHA (2007).

¹¹ “Companhia Confiança Industrial”, Gazeta Operária, 2/11/1902, p. 1; “Fábricas de tecidos Cruzeiro”, Gazeta Operária, 19/10/1902, p. 3

experiências dos trabalhadores, no período pós-emancipação.¹² A década de 1870 é marcada pela efervescência de debates, pensamentos, valores e projetos que mobilizaram pessoas em torno do destino dos trabalhadores libertos ou não. A legislação voltada para os cursos noturnos é criada neste contexto: em 1878. Os impactos dessas mudanças afetaram diretamente as ações (e reivindicações) dos trabalhadores no período do pós-abolição, e ajudaram a moldar os embates entre trabalhadores e patrões nos primeiros anos do séc. XX. Segundo Andrews (1998), os jornais operários pontuam as tensões raciais presentes nos mundos de trabalho urbano, neste período (ANDREWS apud LARA, 1998). Portanto, seguimos as pistas indicadas pela historiografia e pelas fontes de que o início do século passado foi assinalado pelos avanços e recuos das classes trabalhadoras nos mundos do trabalho e no campo educacional.¹³

Em especial, destacamos as desconstruções possíveis no campo da História da educação em relação a “novidade” instaurada pela República. Como também, acordamos com parte da historiografia social do pós-abolição, que propõe distender os limites históricos propostos para o período.

Para o período republicano, Abreu e Gomes (2009) atentam para a falta de estudos das movimentações de sujeitos “empreendidas no campo da participação política, que alcançou desenhos variados mais ou menos formalizados em instituições e associações” (GOMES; ABREU, 2009, p.14). Contribuindo, dessa maneira para o restabelecimento da cultura de ações coletivas. Os caminhos abertos por pesquisas recentes nos ajudam a repensar o papel das associações “da população negra e pobre das cidades, [que] conseguiram legitimar-se na Primeira República, ao buscarem autorizações e direitos na relação com as instituições republicanas, autoridades municipais e policiais” (GOMES; ABREU, 2009, p.13).

Em fins do séc. XIX e começo do XX, a cidade do Rio de Janeiro passava por intensas transformações, principalmente, pela promessa de inclusão e mobilidade social que a abolição da escravidão prometia. De acordo com Chalhoub (1996) “foi também o tempo de intensificação das lutas dos negros pela liberdade” (CHALHOUB, 1996, p.29).

As características urbanas ganham tons de complexificação e diferenciação. Schwarcz (2012) identifica “uma clara ampliação das oportunidades de trabalho”

¹² Ver: LARA (1998).

¹³ Tais escolhas acompanham as direções apontadas por Schuler e Magaldi, ante “a necessidade de serem repensados marcos cronológicos convencionais e romper com delimitações rígidas, que dividiram a história nacional – e educacional – em colônia, império e república” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p.54).

(SCHWARCZ, 2012, p.25). Os mundos do trabalho iam além do emprego estável ou do trabalho patronal. Batalha (2009) destaca que os sentidos do trabalho foram construídos pelos próprios trabalhadores. O autor acima salienta a valorização da identidade do trabalho, agregada aos valores de honra e distinção social.¹⁴

Lara (1998) ao analisar as relações sociais de trabalho durante o mesmo período, afirma a presença de trabalhadores negros nas “diversas ocupações no mercado de trabalho urbano (artesanal industrial e no setor de transportes)” (LARA, 1998, p.36). Agregam-se a tais características, um intenso fluxo migratório interno, originário especialmente, da região nordeste do país. O Rio de Janeiro, como sede da Corte e depois como capital federal, funcionava como um polo econômico e cultural, com atrativos empregos incluindo aí o funcionalismo público e estatal.

Além disso, precisamos considerar que os trabalhadores do período foram marcados pelas lutas entre trabalhadores escravos e seus senhores, pois “escravizados e livres conviviam lado a lado nas ruas, moradias e locais de trabalho”, fazendo com que fossem compartilhados “valores, hábitos, vocabulários, inclusive de organização e luta, mesmo com diferenças na sua condição jurídica” (MATTOS, 2007, p.4).

Através de nossos primeiros apontamentos, acreditamos que o momento de solidariedade entre trabalhadores na luta pela liberdade apontada por Marcelo Badaró Mattos, possa ser a chave para entendermos um pouco da desilusão de Francisco Sadock de Sá com os cursos e aulas noturnos. Pois o referido torneiro ingressou no curso noturno a partir de 1887, período que acreditamos de grande efervescência da luta abolicionista, como também um considerável momento na luta pela instrução. Podemos também avançar em outras direções, pois o curso noturno frequentado pelo tal torneiro poderia ser uma das experiências relacionadas à instrução, visto que o mesmo era também armeiro do Arsenal da Marinha (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 235). Conforme Gondra e Schueler (2008, p. 93), “a escolarização ligadas as forças armadas tiveram atuação e difusão do ensino mútuo e dos ofícios”, agregando aí o caráter assistencialista dos jovens aprendizes, ligados à orfandade ou a pobreza (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.93).

¹⁴ Ver: BATALHA (2009).

Considerações finais

Por mais que houvesse por parte das elites a intenção de normatizar e disciplinar o trabalhador, no modelo assalariado livre, tal projeto teve limites por parte das autoridades. Ou mesmo, por aqueles trabalhadores que eram o seu alvo preferencial. As disputas sobre a forma e organização da instrução para os trabalhadores estavam em disputa e assumiram várias tonalidades nas páginas de jornais operários. Estes considerados aqui, como espaços alternativos de informação e demandas populares, que se chocavam com aqueles da imprensa de massa.

Os apontamentos indicados nesta apresentação, resumidamente, indicam o compartilhamento de experiências entre trabalhadores, forjados durante o período de escravidão, tornando a instrução um meio de acesso a outras possibilidades de ofícios e espaços sociais. Portanto, nossas afirmações sinalizam a necessidade de maior aprofundamento nas fontes de pesquisa, para que o cruzamento entre elas possibilitem maior conhecimento sobre os cursos e aulas noturnas.

Referências

ANDREWS, G. R. Blacks and Whites in São Paulo, Brazil, 1888-1988. Madison, Wisconsin University Press, 1991. *Apud* LARA, S. H. Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil. Projeto História, São Paulo, v. 16, p. 25-38, 1998.

ANJOS, J. J. T.A Instrução Primária de Trabalhadores na cidade da Lapa, Província do Paraná, 1882. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2010, Londrina. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010.

BATALHA, Claudio H. M. A difusão do marxismo e os socialistas brasileiros na virada do século XIX. In: João Quartim de Moraes. (Org.). História do marxismo no Brasil: os influxos teóricos. 2. ed. Campinas: Edunicamp, 2007, v. 2, p. 11-44

_____. A geografia associativa: associações operárias, protesto e espaço urbano no Rio de Janeiro da Primeira República. In: AZEVEDO, E. CANO, J.; CUNHA, M. C. P.; CHALHOUB, S. (Org.). *Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009, p. 251-269.

CASTELLUCCI, Aldrin Armstrong Silva. Trabalhadores, máquina política e eleições na Primeira República. (262 fls.) Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

CHALHOUB, S. Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

_____. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, A. L. J. da. O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência. *Tese de Doutorado*, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIA FILHO, L. M.; BERTUCCI, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. *Edward P. Thompson - História e Formação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOMES, A. M. C.; ABREU, M. C. A nova "velha" República: um pouco de história e historiografia. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, 2009, v. 13, p. 11-24.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

LARA, S. H. Escravidão, Cidadania e História do Trabalho No Brasil. *Projeto História*, São Paulo, 1998, v. 16, p. 25-38.

MACIEL, L. A. “Imprensa de trabalhadores, feita por trabalhadores, para trabalhadores”? *História & Perspectivas*, Uberlândia (39), 2008, p. 89-135.

MARTINEZ, A. F. Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial –1870 a 1889. *Dissertação de Mestrado em História*, Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

MATTOS, H. A Vida Política (Além do Voto: Cidadania e Participação Política na Primeira República Brasileira). In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). *História do Brasil Nação: 1808-2010 (Vol 3) A Abertura para o Mundo 1889-1930*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, v. 3, p. 85-132.

MATTOS, M. B. Experiências comuns: escravizados e livres no processo de formação da classe trabalhadora no Brasil. In: XXIV Simpósio Nacional de História, 2007, São Leopoldo - RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo - RS: ANPUH, 2007, p. 4. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Marcelo%20Badar%F3%20Mattos.pdf> < Acessado em: 23/06/2014.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

PERES, E. *Templos de luz*. Os cursos noturnos masculinos da biblioteca pública pelotense. Pelotas: Selva Publicações, 2002.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*. Revista de

História da Universidade Federal Fluminense, v.26. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2008.

SCHWARCZ, L. K. M. As marcas do período: só um nome, muito mais que um nome. In: Lília Katri Moritz Schwarcz. (Org.). História do Brasil Nação: 1889-1930 (3 volume). Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, v. 3, p. 19-34.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

WISSENBACH, M. C. C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, 2002, p. 232-262.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdade Sociais e Educação (DDSE)

O CENÁRIO EDUCACIONAL E SOCIOCULTURAL DE NITERÓI (RJ) E AS ESCOLAS SUPERIORES DE ENSINO (1912–1960)

Manna Nunes Maia (UFF) ¹⁵

Resumo: Em nossa dissertação, constatamos que a Universidade Federal Fluminense foi fundada em 1960, a partir da reunião das faculdades existentes em Niterói, criadas a partir da década de 1910 e federalizadas ao longo dos anos de 1950. O presente trabalho se centra, então, em pensar essas escolas superiores, levando em consideração o cenário educacional e sociocultural dessa cidade. Nesse processo, destaca-se mais detalhadamente a articulação dessas faculdades com o panorama da educação secundária nesse município. Para tal, utilizamos os dados recolhidos ao longo do Mestrado e do Doutorado por meio de fontes variadas, dentre as quais estatísticas, leis e documentos institucionais. Esse exercício analítico faz parte dos esforços de investigação acerca dos colégios e ginásios niteroienses que, juntamente com as instituições superiores de ensino presentes na cidade, foram fundamentais para a formação de quadros da intelectualidade fluminense.

Palavras-chave: Ensino superior. Ensino secundário. Niterói (RJ).

Introdução

O presente trabalho dá continuidade de uma série de estudos iniciados desde o Mestrado, momento em que nos dedicamos a investigar os fatores determinantes para a constituição da linha de pesquisa História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, após a reformulação curricular do curso, em 1989.

Na ocasião, foi constatado que, associando educação e desenvolvimento econômico, desenvolvimentismo, nacionalismo, populismo, pragmatismo e, posteriormente, a teoria do capital humano (MENDONÇA *et alli*, 2006; CHAVES, 2006; HILSDORF, 2005) entrecruzaram-se e justificaram a promoção de mudanças educacionais ao longo da “República populista” (1945-1964) e da ditadura civil-militar (1964-1985). Além disso, o reforço e alargamento dos direitos sociais, políticos e civis dos indivíduos,

¹⁵ Manna Nunes Maia, doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: mannanunes@gmail.com. Bolsista CAPES.

dentre eles o direito à educação, pode ser identificado como um fator importante para o aumento da demanda por escolarização e pela promoção de reformas do ensino.

Assim, a reformulação da educação superior, como programa das reformas de base, foi incentivada pela crescente demanda por esse nível de ensino.¹⁶ Especificamente no caso do estado do Rio de Janeiro, observa-se certa movimentação em prol da promoção de mudanças liderada por diferentes personagens, em meio ao processo de federalização de faculdades privadas e estaduais¹⁷ presentes na então a capital fluminense que culminou, inclusive, na organização, em 1960, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), denominação inicial da Universidade Federal Fluminense (UFF).¹⁸

Dentre os personagens, inicialmente, fazemos menção a Roberto da Silveira¹⁹, cuja eleição trouxe efeitos para a educação superior fluminense, tendo em vista que ele organizou comícios populares e reuniões visando a criação de uma universidade federal em Niterói. O movimento estudantil, o jornal *O Fluminense*, as elites tradicionais de Niterói e o corpo docente das faculdades existentes em Niterói também foram importantes. O movimento estudantil engajou-se nas reivindicações por ensino gratuito, posicionando-se contrariamente ao preço das taxas escolares das instituições superiores e a favor da criação de uma universidade fluminense. O jornal *O Fluminense* contribuiu para a instituição da UFERJ ao acompanhar e divulgar o processo e os debates em torno do projeto de tramitação sobre a criação da universidade federal. Para as elites tradicionais de Niterói, a criação de uma universidade no estado do Rio de Janeiro seria uma forma de a nação brasileira resgatar sua dívida com a província fluminense e um instrumento para fortalecer o estado. Com relação ao corpo docente, esse se mostrava favorável à criação de uma universidade diante da possibilidade de maior estabilidade empregatícia e financeira e de maior reconhecimento social.

Ponderando ainda sobre a organização da UFERJ/UFF foi formulada a hipótese de que o crescimento da procura por título universitário se relacionou à expansão de escolas secundárias no município e de concluintes nesse nível de ensino. Corroborar para isso o fato de que, no Brasil, assim como o superior, o ensino secundário se configurou como um

¹⁶ Cunha (1991, p. 74-109) levantou algumas hipóteses relativas ao aumento dessa demanda, tais como: o deslocamento dos canais de ascensão dessas camadas médias, a transferência das populações oriundas do campo para os grandes centros urbanos, a inserção da mulher no mercado de trabalho e o fim da dualidade do ensino médio.

¹⁷ A primeira faculdade criada foi a de Farmácia e Odontologia, em 1912.

¹⁸ Ver Lei n. 3.848, de 18 de dezembro de 1960.

¹⁹ Roberto Teixeira da Silveira foi governador do Rio de 1959 a 1961.

segmento de ensino destinado à preparação intelectual das elites. Ademais, as políticas sancionadas pela União desde a Primeira República fomentam a interdependência desses dois níveis de ensino, uma vez que os estudos secundários adquiriram uma identidade preparatória para o ingresso dos alunos nos cursos superiores.

A pesquisa de doutoramento em curso, cujo assunto é a educação secundária neste município, na primeira metade do século XX, tem, de um lado, contribuído para pensarmos essas escolas superiores de ensino e, especificamente, a indissociabilidade entre a educação secundária e superior. Por outro lado, as fontes e bibliografias têm nos dado suporte teórico-metodológico para pensar o cenário educacional e sociocultural dessa cidade, em um momento em que ela começou a ser, espacialmente, reformada e a ser a morada de inúmeras famílias e sujeitos vindos de outras cidades do estado e, até mesmo, do Brasil.

Dito isso, o presente trabalho se centra em refletir acerca das escolas superiores de ensino, levando em consideração o cenário educacional e sociocultural de Niterói, tentando demonstrar que a criação das faculdades na capital fluminense também teve relação com a ampliação dos “lugares” de formação e de socialização da “elite escolarizada”, dentre os quais os ginásios e colégios.

Contextualizando a problemática

As políticas destinadas ao ensino secundário que foram sancionadas ao longo da Primeira República apontam para as dificuldades de afirmação dos estudos secundários como um nível de ensino com alguma autonomia, organizado em instituições formais de ensino e em cursos seriados. Isso porque, até 1931, os exames aos cursos superiores podiam ser efetuados sem que houvesse a necessidade de conclusão de um curso secundário, o que acentuou a tendência a estudos fragmentados, servindo como desestímulo ao funcionamento regular das instituições de ensino secundário e à sua difusão no Brasil.

No entanto, a partir da década de 1920, novas forças e fatores corroboraram para impulsionar as tentativas de estruturação da educação brasileira e, assim, do secundário. Como parte dessas tentativas citamos a aprovação do Decreto n. 19.890, de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário e o tornou regular, imprimindo-lhe organicidade por meio de várias estratégias escolares, dentre as quais a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular

sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Isto é, o secundário deixou de ser organizado em cursos preparatórios, propedêuticos ao ensino superior, e se aproximou da forma de organização das instituições escolares de colégios e ginásios, sendo obrigatória a conclusão dos estudos secundários seriados para o ingresso ao superior, mediante vestibulares. Outra orientação desse Decreto se refere à política de equiparação do ensino privado ao ensino público, o que foi determinante para a criação de escolas secundárias mantidas pela iniciativa privada (confessionais ou particulares) em diversas regiões do país, incluindo Niterói.

Assim, a conclusão que está sendo possível delinear é a de que houve um significativo aumento de ginásios e colégios nesta cidade, o que, provavelmente, relacionou-se com a Reforma de 1931, apesar de o mapeamento de algumas dessas instituições secundárias de ensino situadas na capital fluminense e o acompanhamento do ano de suas criações sinalizarem que o processo de organização dessas escolas antecedeu o Decreto n. 19.890/31.

Nota-se que se iniciou, ainda na Primeira República, a urbanização de Niterói, com a remodelação e reforma de sua paisagem e a ampliação dos espaços de ocupação da cidade para a área para além da sua região central. Além disso, a sua volta à condição de capital do estado do Rio, em 1903, foi fundamental para a criação de inúmeras instituições literárias, artísticas, culturais, recreativas e desportivas, ampliando os espaços de formação e socialização dos residentes nesta cidade. Isso significa que, concomitantemente à ampliação numérica dos ginásios e colégios em Niterói, houve a criação de outras instituições importantes para a formação da “juventude reconstrutora” e para a socialização e dos grupos mais abastados da sociedade niteroiense e fluminense, que se distinguia dos demais grupos devido, dentre outros aspectos, à posse de um capital cultural, educacional e social.

No livro de Netto (2003), foram encontrados os outros espaços, criados na primeira metade do século XX, que eram frequentados pelos “letrados niteroienses”: Café Paris, Restaurante Lido, Cinema Éden, Academia Fluminense, Academia Fluminense de Letras,²⁰ Instituto Histórico e Geográfico do Estado do Rio de Janeiro (IHGRJ), Cenáculo Fluminense de História e Letras (CFHL), Academia de Letras dos Universitários

²⁰ Tal academia foi fundada em 11 de agosto de 1919, na Escola Normal, origem do Liceu de Niterói. Transferiu-se, por força da Lei n. 2162, de 07/11/1927, promulgada pelo então presidente do estado, Feliciano Pires de Abreu Sodré (1923-1927), para o pavimento superior da Biblioteca Pública Estadual. (NETTO, 2003, p. 32)

Fluminenses (ALUF), Academia Niteroiense de Letras (ANL),²¹ Livraria Jeronymo Silva, Associação Brasileira de Escritores (ABDE) – Seção Niterói, Biblioteca Estadual de Niterói,²² Casa Oliveira Vianna, *officinas typográficas* e editoras (dentre as quais a Casa Jeronymo Silva, a Editora Hipocampo, a Editora Engra, a Gráfica Falcão), Centro Acadêmico Evaristo da Veiga (CAEV) da Faculdade de Direito, Livraria Ideal, Sebo Miguel Jardim, Clube de Poesia de Niterói, Biblioteca Souza Reis (situada nas dependências da Delegacia).

Além das instituições supracitadas, citamos aqui as faculdades privadas e estaduais, que também se configuraram como locais da intelectualidade niteroiense e fluminense no século passado. A criação dessas escolas superiores de ensino se deu, destarte, em uma conjuntura de profundas modificações no cenário educacional e sociocultural da capital do Rio de Janeiro, sendo a expansão numérica das escolas secundárias presentes nessa cidade um fator determinante para tal.

As escolas superiores de ensino presentes em Niterói

Nos primeiros anos republicanos, as transformações pelas quais a educação superior passou foram marcadas pela facilitação do acesso aos cursos universitários, o que, por sua vez, tiveram relação com as mudanças nas condições de admissão e da multiplicação de faculdades no território nacional. Para Vieira (1985, p. 28), na primeira metade do século XX, as instituições superiores de ensino no estado do Rio de Janeiro se concentravam, basicamente, na capital do estado e, ao acompanhar todo o processo de organização da UFF, conseguimos mapear algumas delas.

Com relação aos cursos no campo das áreas da saúde, destaca-se a Faculdade Fluminense de Medicina que, fundada em 1926, passou a pertencer ao estado, em 1929, e foi federalizada, em 1950. Tal faculdade foi reorganizada no ano de 1932, tendo os seus cursos superiores de Odontologia e Farmácia integrado à Escola de Odontologia e Farmácia, anexa à Faculdade de Medicina. Sobre a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o autor esclarece que ela foi fundada em 1912, sendo incorporada ao patrimônio da União em 1956. Pela Lei n. 3.848, de 18 de dezembro de 1960, o curso de Farmácia se tornou

²¹ Ela foi criada em 11 de julho de 1943, mas a solenidade de instalação dessa academia aconteceu somente em 27 de abril de 1944, ocorrida no salão nobre do Liceu. (NETTO, 2003, p. 34-39)

²² Criada em substituição à Biblioteca Universitária. Passou a se chamar assim a partir de 1955, sendo chamada anteriormente de Biblioteca Pública de Niterói.

autônomo e o curso de Odontologia foi fusionado à antiga Escola de Odontologia, anexa à Faculdade de Medicina a qual tinha adquirido autonomia desde 1958. Já a Faculdade de Veterinária foi fundada em 11 de março de 1936, oficializada como estadual pela Lei n. 115, de 24 de outubro de 1936, e federalizada pela Lei n. 1.055, de 16 de janeiro de 1950. Quanto à Escola de Enfermagem, criada pelo Decreto-Lei n. 1.130, de 19 de abril de 1944, tendo sido federalizada pela Lei n. 3.958, de 13 de setembro de 1961.

No âmbito das áreas exatas, Vieira (1985, p. 31) dá destaque à Escola Fluminense de Engenharia, criada pela Lei Estadual n. 1.741, de 31 de outubro de 1952 e federalizada pela Lei n. 3.858, de 31 de setembro de 1961. Tal Escola adotou um regime acadêmico semelhante às mudanças que vinham sendo introduzidas no ensino superior brasileiro: sistema próximo do sistema de crédito e graduação em quatro anos. Destacou, ainda, a Faculdade de Ciências Econômicas, que foi fundada em 31 de dezembro de 1942, tendo como um dos seus fundadores Plínio Leite, e que foi federalizada pela Lei n. 3.958, de 13 de setembro de 1961.

Já no que se refere às Ciências Humanas e Sociais, encontramos a Faculdade de Direito, fundada em 1912, que se tornou instituto oficial do estado, em 1916, sendo federalizada, em 1956, pela Lei n. 2.721, de 30 de janeiro. Na perspectiva do autor, ela se configurou como um núcleo importante para a formação da elite política e jurídica fluminense. Pelo Decreto Estadual n. 1.397, de 06 de junho de 1945, e com o apoio de Alzira Vargas do Amaral Peixoto,²³ foi criada a Escola de Serviço Social. Tal curso foi pensado para assistir os participantes da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e os moradores de favelas, surgidas com o processo de urbanização da cidade. Por fim, salientamos a Faculdade Fluminense de Filosofia, cuja criação, em 1947, relacionou-se diretamente à estrutura da Igreja, sendo seu projeto apresentado pela Associação Fluminense de Professores Católicos. Ela foi estruturada em uma sociedade cooperativa, com quotas para os seus participantes, e tinha o propósito de ser uma mini-universidade na cidade. Ela funcionou em grupos escolares cedidos pelo estado para as aulas noturnas e foi federalizada em 1961, pela Lei n. 3.958.

Com base nesses apontamentos, de um lado, ressalta-se a diversidade, em termos jurídicos, físicos e acadêmicos, de instituições superiores situadas em Niterói, em função, sobretudo, da autonomia didática que gozavam. Por outro lado, levando em consideração

²³ Esposa de Ernani do Amaral Peixoto, que foi interventor do estado do Rio de Janeiro de 1937 a 1945 e governador de 1951 a 1955.

que a criação de algumas dessas faculdades se deu de maneira quase que concomitante à criação das escolas secundárias, notamos a aproximação entre os cursos superiores e o “ciclo complementar” do Liceu Nilo Peçanha, instituição estadual reinaugurada em 1931. Especificamente sobre essa etapa do ensino secundário, o Decreto n. 19.890 / 31 elevou a duração do secundário para sete anos e o dividiu em dois ciclos seriados: o primeiro, de cinco anos, denominado “curso fundamental”, e o segundo, de dois anos, chamado de “curso complementar”, subdividido em três especialidades que correspondiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito. Determinou, ainda, que o curso complementar poderia ser ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino e nos estabelecimentos privados, sob o regime de inspeção.

O Liceu Nilo Peçanha, única escola secundária estatal desta cidade, ²⁴ manteve, até 1943, meses depois em que foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ²⁵ em seu currículo três cursos complementares: Direito, Medicina e Engenharia. Não nos parece por acaso que esses cursos foram escolhidos. No caso dos dois primeiros ramos do ensino, acredita-se que as faculdades fomentaram a criação deles. Com relação ao de Engenharia, acredita-se que ele acabou influenciando na criação da faculdade.

Deste modo, seguir uma trajetória de escolarização que perpassava, inicialmente, o secundário e, posteriormente, o superior parecia um caminho a ser trilhado pelos adolescentes e jovens de famílias mais abastadas, o que denota que um não pode ser pensado de maneira dissociada do outro. Isso reforça a necessidade de se pensar a expansão quantitativa de ginásios e colégios e de matrículas e conclusões no secundário, em Niterói, articulada diretamente ao processo de expansão de faculdades e de espaços culturais de sociabilidade dessa elite letrada, apesar da distorção ingresso-conclusão (ou seja, do grande quantitativo de repetência e evasão) no secundário.

Considerações finais

A título de conclusão, reafirma-se que os processos de regulamentação do ensino secundário e do superior, bem como suas configurações e características tanto em Niterói quanto no Brasil, estão historicamente articuladas. Assim, historicamente, as políticas

²⁴ No Rio de Janeiro, havia mais um Liceu mantido pela administração estadual, situado na cidade de Campos.

²⁵ Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942.

destinadas a esses níveis de ensino estavam diretamente interligadas aos modos de pensar a própria formação dos grupos dirigentes, fosse em âmbito local ou não.

Conforme foi assinalado, especificamente na capital fluminense, a criação das faculdades nela situadas se relacionou com os rumos do secundário, em uma conjuntura marcada por transformações nos meios intelectual, social, cultural, artístico, literário e desportivo, o que envolveu, até mesmo, a fundação de jornais e revistas e a publicação de livros de temas variados. Para ilustrar tal argumento, ele menciona: *Jornal Letras Fluminenses*, a revista *Royal*, jornal *Unidade Estudantil*,²⁶ a revista *Colyseu*, jornal *O Gládio*,²⁷ a revista da *Academia Fluminense de Letras e Liceu em Revista*.²⁸

Também foi ressaltado que o crescimento da procura por título universitário esteve articulado à ampliação do número de escolas secundárias e de concluintes nesse nível de ensino e, conseqüentemente, a uma crescente demanda social por educação superior por parte de diferentes grupos. A demanda aludida foi acompanhada, inclusive, por uma pressão (de caráter nacional) pela articulação das escolas de grau médio profissionalizante com os colégios secundários clássicos, para que os concluintes da primeira pudessem, também, ter acesso aos cursos de nível superior.

Ou seja, a pressão por vagas nos cursos superiores foi determinante para a aprovação de medidas legais que foram atenuando essa estrutura dual do Ensino Médio. Nesse processo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,²⁹ de 1961, foi decisiva ao dar equivalência entre os cursos profissionais e o propedêutico, o que facilitou a candidatura de qualquer estudante ao ensino superior, aumentando sua oportunidade de ingressar em um curso superior, ao eliminar qualquer restrição que o impedia de fazer inscrição no vestibular.³⁰

²⁶ “Unidade Estudantil, dirigido por Pinheiro Júnior e Anderson Vianna Fontes, foi um jornal de estudantes secundaristas, que pretendeu ser um ‘fiel espelho dos ideais que animam a nossa alma de estudante fluminense’, como se lê no editorial de apresentação. Com abordagens diversas, possuía uma página literária”. (NETTO, 2003, p. 191) Ainda segundo esse autor, o primeiro número do jornal foi de abril de 1954.

²⁷ Era um dos jornais da Faculdade de Direito de Niterói. De acordo com Netto (2003, p. 228): “A década de 1950 mostrou-se fértil em jornais estudantis publicados por alunos da Faculdade de Direito de Niterói. Além de O Gládio, outros seus existiram entre 1951 e 1955. Todos com abordagens de cunho literário, a ponto de motivarem a edição da já mencionada Pequena antologia de alunos da Faculdade de Direito de Niterói (...)”.

²⁸ “Editado em meados da década de 50, revelou inúmeros valores e conquistou o título de melhor jornal estudantil brasileiro”. (NETTO, 2003, p. 235)

²⁹ Lei n. 4.024, de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³⁰ Explicando: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, elaborada por Capanema, ministro da educação na ditadura varguista, trouxe mudanças no ensino secundário brasileiro. Tal lei fortaleceu o caráter dual do Ensino Médio, ao separá-lo em dois ramos: o secundário (propedêutico) e o profissional (profissionalizante). Enquanto o primeiro, destinado às elites, prepararia e conduziria os alunos para o ensino superior, o segundo caracterizava-se por ser destinado às massas e por ter o caráter terminal, uma vez que os

Deste modo, podemos inferir que os sucessivos governos tentaram, mesmo que parcialmente, ampliar as oportunidades escolares para atender à demanda popular por escolarização. No âmbito do ensino superior, para a ampliação do acesso às faculdades públicas foi essencial a federalização daquelas instituições mantidas pela iniciativa privada, estados e municípios e a organização de universidades federais, dentre elas a própria UFF.

Referências

- BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 1 mai. 1931, p. 6945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942, p. 5798. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. Lei n. 1.055, de 16 de janeiro de 1950. Federaliza Escolas de Agronomia e Veterinária nos Estados do Paraná, Ceará, Rio de Janeiro e Bahia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 jan. 1950, p. 1121. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1055-16-janeiro-1950-351839-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. Lei n. 2.721, de 30 de janeiro de 1956. Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Eletrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte em Natal; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 13 mar. 1956, p. 11769. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2721.htm>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. Lei n. 3.848, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Distrito Federal, DF, 20 dez. 1960, p. 16118. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3848-18-dezembro-1960-354411-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. Lei n. 3.858, de 31 de setembro de 1961. Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Distrito Federal, DF, 23 dez. 1960, p. 16118. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3858.htm>. Acesso em: 01 set. 2016.

requisitos para aqueles que cursavam os cursos profissionalizantes eram tantos que praticamente impossibilitava os estudantes de darem continuidade aos estudos no ensino superior. (DIAS, 2008)

_____. Lei n. 3.958, de 13 de setembro de 1961. Incorpora à Universidade do Paraná a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Paraná e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Distrito Federal, DF, 22 set. 1961, p. 8497. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3958-13-setembro-1961-353689-publicacaooriginal-46673-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Distrito Federal, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 01 set. 2016.

CHAVES, M. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 129, p. 705-725, set. / dez., 2006.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, A. Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946). 2008. 253 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MENDONÇA, Ana; XAVIER, Libânia; BREGLIA, Vera; CHAVES, Miriam; OLIVEIRA, Maria Teresa; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2006, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan. / abr.

NETTO, Wanderlino Teixeira Leite. *Passeio das letras na taba de Araribóia: a literatura em Niterói no século XX*. Niterói – RJ: Niterói Livros: Fundação de Arte de Niterói, 2003.

RIO DE JANEIRO. (Estado). Decreto-Lei n. 1.130, de 19 de abril de 1944. Criou a Escola de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*, Rio de Janeiro, 1944.

_____. Decreto n. 1.397, de 06 de junho de 1945. Cria a Escola de Serviço Social. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*, Rio de Janeiro, 1945.

_____. Lei n. 115, de 24 de outubro de 1936. Oficializa a Faculdade de Veterinária. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*, Rio de Janeiro, 1936.

_____. Lei n. 1.741, de 31 de outubro de 1952. Cria a Escola Fluminense de Engenharia. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*, Rio de Janeiro, 1952.

VIEIRA, J. R. *A Universidade Federal Fluminense: de um projeto adiado à sua consolidação institucional: subsídios para uma interpretação*. Niterói: EdUFF, 1985.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

ASSOCIATIVISMO E ATUAÇÃO DOCENTE NO RIO DE JANEIRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889- 1920)

Marcelo Gomes da Silva (UFF)³¹

Resumo: O trabalho pretende os modos de associativismo docente nas décadas iniciais da República e possíveis articulações com o movimento operário, tomando como fontes, periódicos em geral e a imprensa operária entre os anos de 1899-1920. Um dos objetivos desta pesquisa é demonstrar os contornos do debate público educacional e a participação do magistério em contextos pouco explorados pela historiografia da educação. Acredita-se que o movimento dos professores no espaço da cidade/capital precisa ser entendido nesse período, considerando-se as articulações feitas pelos sujeitos, assim como a circularidade de ideias e discussões no universo educacional.

Palavras-chave: Associativismo. Imprensa. Atuação docente.

Introdução

O presente trabalho visa analisar as atuações, as relações, os espaços e veículos de participação utilizados por professores na cidade do Rio de Janeiro, para se fazerem atuantes no debate sobre o magistério e a formação do campo educacional nas décadas iniciais da Primeira República. Para tanto, propõe-se investigar os professores a partir do grupo social que representam das relações sociais a que estão imersos, das práticas políticas, das instituições às quais estão vinculados e, dos espaços utilizados para materializarem suas concepções e demandas, a exemplo da imprensa.

O debate sobre associações elenca discussões sobre cidadania, direitos, o papel dessas instituições, relações entre cidadãos e Estado, temas que ainda podem ser considerados atuais, não apenas como processo histórico que tem uma origem remota, mas, principalmente, como uma questão social e política fundamental nos dias atuais (FONSECA, 2008).

Mac Cord e Batalha apontam que o associativismo remete para debates angariados pelo iluminismo, onde a noção de indivíduo foi construída, assim ganhava espaço “a

³¹ Marcelo Gomes da Silva, doutorando em Educação pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: marcelogomes.dasilva@yahoo.com.br. Bolsista CAPES.

defesa da vida pública, a luta pela participação social mais ampla, o desejo pela ampliação da vida política *strictu sensu* e os combates pela carreira aberta ao talento” (MAC CORD; BATALHA, 2014, p.11).

Cláudia Viscardi, ao analisar as associações mutualistas, destaca os conceitos trazidos à história “pelas mãos da antropologia e da sociologia, como os de identidade, sociabilidade, cultura cívica, opinião pública, esfera pública e cidadania” (VISCARDI, 2014, p. 192). Para a autora, o surgimento das associações está inserido em um processo de mobilização social que marcou o movimento de modernização do país.

No levantamento realizado para elaboração da proposta, foram encontradas algumas revistas produzidas por professores que estavam vinculadas a associações docentes. Do mesmo modo, percebe-se a presença dos professores na diversa documentação oficial, ou seja, requerimentos, ofícios, relatórios, nomeações, dentre outros.

É preciso destacar que pesquisar o período republicano abrange dar conta das múltiplas representações construídas pela historiografia da educação, que segundo Schueler e Magaldi (2009) constituiu-se em visões formuladas sobre o período em dois sentidos:

Por um lado, algumas representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como *marco zero*, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta *luta de representações*, algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/ ou omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re) inventa a ideia de uma *República que não foi* que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma *res publica*, uma *coisa de todos*, com um *governo para e por todos*; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.33).

Sociedade civil organizada: Liga dos Professores Primários

Florestan Fernandes afirma que o processo de proletarização sofrido pelos professores teria ocorrido entre as décadas de 1950- 1960 e 1989, período que:

[...] a sociedade brasileira modificou-se em várias direções. Os professores se dissociaram da condição estamental; desvincularam-se da servidão às elites intelectuais das classes dominantes, às quais pertenciam; e sofreram um terrível, rápido e chocante processo de desnivelamento social, o que os compelia a se redefinirem como *trabalhadores da educação* (FERNANDES, 1989, p. 9).

Para o autor, os professores teriam rompido com uma situação estamental, de que gozavam ainda na década de 1960, e a partir de uma revolução moral, aceitando-se como assalariados e como parte ativa do movimento operário (FERNANDES, 1989, p. 48).

O processo histórico não se desencadeia de forma linear, seguindo uma linha evolutiva. Portanto, o movimento citado por Florestan, como ocorrido a partir da década de 1950, também pode ser percebido no Rio de Janeiro, na década de 1920, como observado na pesquisa em andamento, a partir dos estudos sobre a Liga dos Professores Primários, fundada em 1912.

A sede da Liga dos Professores Primários era localizada na Escola Modelo Riachuelo, no subúrbio carioca, característica que se destoava do que Cláudio Batalha considerou “geografia associativa”, termo que intitula um trabalho no qual o autor aponta a região central do Rio de Janeiro, nos arredores do Campo de Santana, atual Praça da República, como sendo o “espaço público por excelência, o espaço da política” (BATALLHA, 2009, p. 251). A afirmação é baseada na localização das sedes das várias associações existentes no início do período republicano, local que representava o centro administrativo, político e de atuação da classe trabalhadora.

A Liga dos Professores Primários também se diferenciava por sua composição e liderança, já que, apresentava como presidente da associação uma mulher: a professora Alzira Augusta Pires, fato incomum entre os cargos de direção dessas entidades na época, apesar do processo de “feminização do magistério”³², ter possibilitado a presença marcante das mulheres exercendo a função docente, principalmente no ensino primário.

Mesmo com poucas informações encontradas até o momento, o que impossibilita elaborar mais detalhes sobre a entidade, os indícios levantados a partir de alguns jornais da cidade apontam questões importantes para pensar a organização dos professores.

Interessante perceber que apesar de existir associações docentes desde o período imperial, observa-se uma inconstância das mesmas. Ou seja, não há uma continuidade linear das associações, pois, com a mesma frequência com que elas “aparecem” nos documentos, também desaparecem. Alguns indícios apontam para a junção ou unificação de diferentes entidades em uma única aglomeração, o que nos leva a pensar em uma disputa pela base. Por outro lado, o simples fato de não localizar “registro” em documentos compromete um mapeamento mais preciso dos anos de fundação e encerramento de cada

³² Sobre o conceito de “feminização do magistério”. Ver: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *As construtoras da nação: professoras primárias na primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

organização. Como exemplo, pode-se citar a “Associação dos Professores do Brasil”, com data de fundação em 1900, reaparecendo nos documentos / fontes como fundada em 1909, com o mesmo nome. Do mesmo modo, tem-se a “Liga dos Professores”, fundada em 1919, ambas vinculadas a revistas docentes³³.

Ainda não foi possível detectar se a Liga dos Professores Primários estava vinculada a alguma revista, a exemplo das associações supracitadas, mas, sua presença nos jornais, pela pesquisa feita até o momento, permanece até o ano de 1924, quando se incorpora, juntamente com mais quatorze associações, à Federação das Sociedades Municipais.

Destaca-se que o surgimento das associações compõe um quadro complexo que tem uma relação tensa entre o Estado e a chamada sociedade civil. Nesse processo, como aponta Vitor Fonseca (2008), todo um aparato jurídico foi sendo tecido, desde o período colonial, numa tentativa de controlar as associações, obviamente, para evitar que a organização de diversos setores trouxesse maiores problemas aos governantes de cada época. O autor indica ainda que o Estado deixava de atuar em alguns setores, o que implicaria no surgimento de associações, para atuar no controle, ou seja, a “autorização como forma de atuação do Estado” (FONSECA, 2008, p.69).

Todo esse aparato de autorização/desautorização é um componente necessário para refletir sobre os membros das associações, o que induz a considerar relevantes as relações de sociabilidades estabelecidas nos espaços de atuação dessas entidades. Talvez por isso, encontramos casos de associações de professores, em que são convidados como membros, e, até para cargos de direção, inspetores escolares, políticos, etc.

As associações de classes, que não visam supremacia, nem se afirmam por hostilidades, mas que têm como norte o aperfeiçoamento dos processos e métodos de aprendizagem, com fins de auxílio mutuo intelectual, moral e econômico, criando especialidades, tornando apertado os elos da solidariedade humana, cimentando amizades duradouras, alicerçando melhoramentos profissionais para o fim comum da felicidade geral, as associações de classes se por um lado apertam os indivíduos em estreitos limites de especialidades, por outro formam grupos de resistência e de conforto moral, em que o associando se sente amparado pela comunidade (A ÉPOCA, 6 de janeiro de 1913, p.1).

³³ Pesquisa realizada enquanto bolsista do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa (PNAP), da Fundação Biblioteca Nacional, em 2013. Ver: SILVA, Marcelo Gomes da. Imprensa Docente na Primeira República: as representações dos professores na revista O ENSINO (1919-1920). In: *XI Congresso Iberoamericano de historia de la educación latinoamericana*, 2014, Toluca. Sujetos, poder y disputas por la educación. Textos de historiografía de la educación latinoamericana. Toluca: Colégio Mexiquense, 2014. v. 1. p. 1-14.

As práticas da Liga dos Professores Primários expõem uma demanda social no período. A atenção aos alunos pobres para garantir a instrução, criação de bibliotecas, entre outros pontos, parecem prerrogativas do poder público. A Liga atuava, portanto, na ausência do Estado nessas questões, o que corrobora com a reflexão de Fonseca (2008) em considerar que o Estado agia apenas na autorização das associações.

Os poucos registros reunidos até o momento sobre a entidade em questão, demonstra um processo de expansão da atuação dos professores associados, o que nos leva a pensar na ideia de um “movimento” docente atuando em questões importantes e deliberando, inclusive, sobre os “vencimentos municipais”:

Realiza-se hoje, às 19 ½ horas, à Rua Camerino n.99, sobrado, sede da União dos Operários Municipais, uma assembleia geral extraordinária, convocada pelo Club dos Empregados Municipais, afim de ser escolhido o projeto de aumento de vencimentos que melhor e mais convenha aos interesses dos serventuários da Municipalidade. Para essa reunião, o club convida todos os empregados municipais, quer sejam ou não sócios, os diretores e sócios das associações operárias municipais, a Sociedade Beneficente dos Empregados Municipais, a Liga dos Professores Primários, o Centro dos Professores e a Coadjuvantes, a Associação dos Professores e o Club dos Pequenos Funcionários (O PAIZ, 8 de junho de 1922, p.4).

A primeira informação explícita na notícia acima é sobre a duração da Liga, que já contava com dez anos de existência. O tempo de duração não é um fato irrelevante, pois, induz a imaginarmos a ideia de “aperfeiçoamento” das ações, um aprofundamento das redes e uma expansão das articulações políticas. Percebem-se na reunião convocada entre os empregados municipais, mais duas associações de Professores: “Centro dos Professores” e “Associação dos Professores”. A quantidade de entidades representativas dos professores é outro ponto relevante, pois demonstra uma base diversificada e heterogênea, com organizações específicas, provavelmente, baseadas nas redes de relações políticas e de poder que orbitavam a cidade do Rio de Janeiro.

As relações políticas se ampliaram e a noção de “movimento dos professores” articulado com o movimento operário parece ter ganhado corpo. No dia 28 de junho de 1924, dois anos após a reunião para tratar dos “vencimentos municipais”, o jornal *O Paiz* publicou uma notícia intitulada “NO MEIO OPERÁRIO, O Sindicalismo-cooperativista desperta as classes proletárias”, em que trazia um esboço de estatutos da Federação das Sociedades Municipais, composto por 10 capítulos e 47 artigos. A Federação era incorporada por quinze associações de classe:

Publicamos hoje o “Esboço dos Estatutos da Federação das Sociedades Municipais”, já estudado e aceito pelas seguintes associações em numero de quize: União dos operários Municipais, Centro dos Operários Municipais, Circulo dos Operários Municipais, Clube dos Empregados Municipais, Clube dos Pequenos Funcionários Municipais, Sociedade Beneficente dos Empregados Municipais, Centro dos Coadjuvantes e Professores Noturnos, Caixa dos Empregados da Limpeza Pública, Sindicato Cooperativista de Credito dos Servidores Municipais, Centro Beneficente Pereira Passos, Liga dos Professores Primários, Caixa Beneficente dos Guardas Municipais, Caixa Amparadora dos Guardas Jardins, Caixa dos Empregados da Carta Cadastral (O PAIZ, 28 de junho de 1924, p. 7)

Além da Liga dos Professores Primários, encontra-se apenas uma associação de professores, o “Centro dos Coadjuvantes e Professores Noturnos”. Segundo o jornal, as associações descritas iriam votar o programa da “Confederação Sindicalista Cooperativista Brasileira”. Essa “incorporação” da Liga pela Federação/Confederação reflete as transformações nas concepções organizativas do período, do mesmo modo, a discussão sobre se considerar os professores articulados ao movimento operário é um indício importante, pois, é comum encontrar trabalhos sobre associativismo docente tratando os professores “isolados” em relação aos trabalhadores, o que se justifica pelo próprio discurso sobre o papel/ função/ identidade dos professores encontrados nas fontes, ou seja, a relação trabalhador/ professor é complexa, e, a questão se o professor seria um trabalhador não está muito explícita entre os próprios professores.

Neste sentido, a organização das quinze associações se torna relevante, pois a notícia discorre sobre a relação professor/operário:

Entretanto, devemos apresentar os mais calorosos elogios aos diretores dessas sociedades e aos dez mil e tantos indivíduos que as constituem, por isso que o esboço de estatutos por eles votado revela oportuna e brilhante manifestação da inteligência **dos nossos proletários, quer sejam operários, pequenos funcionários, professores primários**, ou coadjuvantes do ensino, quais os congraçados nessa Federação destinada a garantir os direitos da Municipalidade (O PAIZ, 28 de junho de 1924, p.7, grifos nossos).

Aqui, temos uma noção da força da organização, pois eram “dez mil e tantos indivíduos” de diferentes categorias, desde “operários” a “pequenos professores primários”. O surgimento dessa união com os operários se dá no mesmo ano em que se fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), que possuía um caráter voltado para questões intelectuais. Nesse mesmo contexto, os professores primários eram considerados proletários:

Lendo com a devida atenção as bases do organismo que instituíram, com o intuito de valorizar a opinião dos milhares de indivíduos que os elegeram diretores das suas sociedades, duas considerações avultam de forma a causar profunda impressão – os brasileiros desmentem e confundem a quantos lhes têm negado o sentimento gregário; os brasileiros realizam a solidariedade entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais, não só em proveito do proletariado, mas principalmente, em benefício do engrandecimento econômico, intelectual e moral do Brasil. Tais impressões produzidas pela leitura do fecundo documento que oferecemos aos nossos leitores, operários ou não (O PAIZ, 28 de junho de 1924, p.7).

Os professores se considerariam trabalhadores da educação na década de 1920? A questão aponta para uma reflexão sobre o próprio estatuto da profissão docente, pois como apontado por Florestan Fernandes, a ruptura com a condição estamental e o reconhecimento de pertencer ao grupo dos “trabalhadores da educação”, pode ter ocorrido antes da década de 1950, como apontado pelo autor. Os indícios demonstram, apenas de forma discursiva, a “solidariedade entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais”, relação que trezentos anos de escravidão no Brasil corroborou para a desvalorização social por parte dos trabalhadores manuais, enquanto por outro lado, “a sociedade bacharelesca³⁴” valorizava o trabalho intelectual. Essa pequena incursão sobre a Liga dos Professores Primários traz como contribuição principal a articulação entre esses dois mundos, costurado pelas associações.

Considerações finais

A temática sobre a organização dos professores em associações é permeada por várias análises interpretativas. Como vimos, autores que debruçam sobre a questão trazem contribuições importantes. Observamos que o processo de surgimento de “associações de classe” possuem semelhanças entre as diversas agremiações, ao mesmo tempo, podem-se notar especificidades em cada uma delas.

O universo analítico das associações utiliza-se de vários conceitos trazidos à história por outros campos de produção do conhecimento, como a sociologia, onde os conceitos de cidadania, esfera pública, opinião pública, identidade, dentre outros, são caros aos trabalhos que abordam organização de trabalhadores.

³⁴ Ver: CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro das Sombras: A política imperial*. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume Dumará, 1996.

Os apontamentos sobre a Liga dos Professores Primários servem como chave interpretativa importante para se pensar as associações docentes: a articulação desta com os operários. Neste aspecto, incluímos a reflexão de um “movimento de professores” relacionado com o “movimento operário” na cidade do Rio de Janeiro na primeira República. Portanto, a questão da identidade, tão caro a profissão docente, ganha contornos relevantes para se pensar essas atuações. O termo sociabilidade, pensando em sua abrangência com outras categorias, induz a inferir que essa “união” operário/ docente serviria como uma forma de potencializar as ações das entidades.

Por último, sem a pretensão de esgotar as discussões propostas, que são mais abrangentes do que este espaço nos permite desenvolver, aludimos ao tema da “proletarização do magistério³⁵”. Visto por um lado de forma negativa, como desvalorização da profissão, apontamos neste trabalho, em forma de convite analítico, a reflexão sobre a questão da articulação entre operários/ professores, como um ponto positivo para o “movimento docente”, o que teria permitido aos professores formarem “grupos de resistências”.

Referências

BATALHA, C. H.M. A geografia associativa: associações operárias, protesto e espaço urbano no Rio de Janeiro da Primeira República. In: AZEVEDO, Elcine; CANO, Jefferson; CUNHA, Maria. C.P.; CHALHOUB, Sidney. (orgs). *Trabalhadores na Cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

FONSECA, Vitor M. M. da. *No gozo dos direitos civis: associativismo no Rio de Janeiro, 1903-1916*. Rio de Janeiro/Niterói, Arquivo Nacional/Muiraquitã, 2008.

MAC CORD, M.; BATALHA, C. H. M. (Orgs.) *Organizar e Proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 13, p. 43-66, 2009.

³⁵Ver: PUCCI, Bruno et al. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: n. 4, p.91-108, 1991; ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

_____. Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte imperial, 1860-1889). *Revista de Educação Pública*, 2007, v. 32, p. 50-65.

VISCARDI, C. M. R. O *ethos* mutualista: valores, costumes e festividades. In: MAC CORD, M.; BATALHA, C. H. M. (Orgs.) *Organizar e Proteger*: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

ASCENDINA SANTOS, DALVA ESPÍNOLA E JANDIRA AIMORÉ: AS EXPERIÊNCIAS DE ATRIZES NEGRAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIFUSAS NO RIO DE JANEIRO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Rebeca Natacha de Oliveira Pinto (UFF)³⁶

Resumo: Este trabalho, partindo das trajetórias das atrizes Jandira Aimoré, Ascendina Santos e Dalva Espínola, se propõe a pensar as práticas educativas plurais no processo do pós-abolição na cidade do Rio de Janeiro (1889-1930). Através das vivências dessas artistas percebo como as mulheres negras, protagonistas de múltiplas ações educativas, elaboraram variadas estratégias para viabilizar o acesso ao mundo das letras, consolidando no universo cultural e, especialmente no Teatro de Revista, um importante palco de disputas e embates sobre a ampliação da participação política feminina.

Palavras-chave: História da Educação. Rio de Janeiro. Pós-Abolição. Teatro de Revista.

Introdução

Este trabalho, partindo das trajetórias das atrizes Jandira Aimoré, Ascendina Santos e Dalva Espínola se propõe a pensar as práticas educativas plurais no processo do pós-abolição na cidade do Rio de Janeiro (1889-1930). Essas atrizes fizeram parte de uma companhia teatral composta, em sua maioria, por atores e atrizes negros – a Companhia Negra de Revistas. Através das experiências de vida dessas artistas, foi possível compreender as múltiplas práticas educativas difusas vivenciadas pelos negros num contexto de grande efervescência dos debates sobre república, raça e nação. Vislumbra-se, com este estudo, contribuir com o campo dos estudos sobre a História da Educação do Negro no Brasil, na tentativa de entender como, apesar das discriminações raciais e das interdições legais à escolarização de libertos na segunda metade do Oitocentos, os negros estiveram presentes na disputa entre os vários projetos políticos – por educação e reformas sociais – que visavam reconstruir a nação e reinventar o Brasil.

³⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rebecanatacha@gmail.com. Bolsista CAPES

Nas últimas décadas, na historiografia, observa-se a problematização da situação dos afrodescendentes no pós-abolição, aprofundando questões e promovendo uma verdadeira revisão no sentido de ampliação dos espaços de participação política no contexto nacional. Nessa perspectiva meu estudo situa-se na tentativa evidenciar a participação política dos diferentes protagonistas sociais, ampliando os debates acerca de educação, cidadania e nação (ABREU, MARZANO, 2009). Na História da Educação não é diferente. Inúmeros estudos tem se proposto a reconstruir os projetos, as disputas e as práticas sociais de inserção e de ação de negros, livres e libertos, nas escolas primárias e/ou os processos difusos, formais e informais, de aprendizagem e letramento (MARTINEZ, 1997; FONSECA, 2005). Estudos sobre professoras e alunas negras na Primeira República (MULLER, 2007) têm apontado para a presença e atuação incisiva de mulheres negras no mundo letrado, inserida nas práticas educativas, nos processos de letramento, no mercado editorial, na imprensa e nas diversas modalidades de produção escrita.

Para Vinão, a retomada dos sujeitos nos estudos de História da Educação está pautada em algumas concepções teóricas, como a perspectiva de que a realidade é construída a partir de múltiplas referências e diferentes dimensões – considerando que tal realidade nunca será a mesma, uma vez que é composta e compreendida por diferentes sujeitos, ou a partir de diferentes posições (VIÑAO, 2000). Torna-se relevante trazer à tona os diferentes locais de construção do sujeito, nos quais cada um nos revela diversas histórias ou nos permite perceber seus silêncios e ocultamentos.

Ascendina Santos, Dalva Espínola e Jandira Aimoré: as experiências de atrizes negras na Primeira República

Nos anos 1920, Dalva Espínola, Ascendina Santos e Jandira Aimoré participaram da primeira companhia teatral marcada, quase que exclusivamente, pela presença de atores negros³⁷. Fundada por João Cândido Ferreira – que possuía a alcunha de De Chocolat – em associação com Jaime Silva, a Companhia Negra de Revistas, em suas peças e músicas,

³⁷ Seguindo a concepção teórica sugerida pela historiadora Hebe Mattos, neste trabalho optamos por utilizar a designação negro em sentido contemporâneo, conforme o termo tem sido construído pelos movimentos negros no Brasil, como marca da escravidão e da origem africana e reivindicação identitária³⁷. Isso não significa que ignoramos o fato de que as designações de cor estiveram sujeitas às clivagens sociais, às desigualdades e às hierarquias da sociedade escravista, compreendendo que as várias designações de cor aludiam, historicamente, a conflitos e disputas.

versava sobre a situação dos afrodescendentes no contexto nacional, enaltecendo as lutas e os intelectuais negros atuantes na elaboração de políticas de inserção dos negros no pós-abolição. A estreia da trupe no teatro Rialto, na Capital Federal, em 1926, alcançou bastante sucesso em suas apresentações (BARROS, 2006, p.90). A trupe apresentou-se em diferentes estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, tendo até mesmo convites para encenar no exterior.

Albertina da Rocha, que ganhou a alcunha de Jandira Aimoré, nasceu no Pará, em 1899. Foi uma das principais atrizes da Companhia Negra de Revistas. Ainda na década de 1920, casou-se com o então flautista e maestro da Companhia, Pixinguinha, no dia 5 de janeiro de 1927. Participou de inúmeros quadros musicados das peças Tudo Preto e Preto e Branco, sendo muito elogiada pelas diferentes crônicas e artigos teatrais. Como sua parceira na trupe teatral, Ascendina dos Santos foi uma das grandes atrações dos espetáculos da Negra de Revistas. Foi descoberta pelo revistógrafo (autor de peças de teatro de revista) Marques Porto no Bar Cosmopolita, onde apresentava-se cantando e dançando. Trabalhou também num "mafuá", como eram chamados alguns parques de diversão, no Méier. Foi uma das atrizes que mais se destacou, tendo interpretado "Ludovina cançonette", um número charlestônico, "Pérolas negras", outro número de sucesso, "Jaboticaba afrancesada" e "Banhistas", onde contracena com a vedete Dalva Espíndola. Esta era filha do músico Carlos Espíndola, chorão da velha guarda, sendo vizinha de Pixinguinha no bairro do Catumbi onde passou a infância no Rio de Janeiro. Nasceu em 1902 e foi descoberta por Luís Peixoto, que a levou ao teatro de revista, quando cantava e dançava maxixes nos circos da Praça da Bandeira. Era irmã da também atriz e cantora Aracy Cortes.

Neste breve relato sobre essas atrizes, podemos perceber o amplo leque de possibilidades que eram vivenciadas pelas artistas negras na Primeira república, e como – a contrapelo das limitações de gênero e raça – construíram uma carreira de sucesso no ambiente teatral carioca. Especialmente, Ascendina Santos, - que se torna interessante até pelo seu nome, na afirmação de ascender – fez sucesso em companhias negras e mulatas – Cia Negra de Revistas, Companhia Brasileira de Revistas e Companhia Mulata Índia do Brasil, chegando a ser citada por Manuel Bandeira como estrela numa crônica em que o poeta modernista fala do enterro do compositor Sinhô. Apesar disso, há poucos registros sobre ela, inclusive qual foi o desenrolar de sua carreira, quando e onde nasceu e como e onde morreu.

Não apenas sobre a trajetória de Ascendina, Jandira ou Dalva, mas também sobre as outras atrizes negras, o silenciamento nos textos, artigos e produções acadêmicas é enorme. Entretanto, nosso objetivo com este breve esboço é evidenciar as possibilidades de ação de mulheres “de cor” em diferentes contextos sociais, especialmente o ambiente cultural da urbe carioca. Suas carreiras artísticas, pontuadas pelo trabalho em inúmeros palcos e companhias teatrais, nos propicia a percepção que diferentes confluências culturais – nacionais e internacionais – favoreciam a ampliação dos espaços de participação dos negros no pós-abolição.

Petrônio Domingues aponta que correntes de pensamento valorizavam e enalteciam as manifestações culturais de matriz africana, concretizadas em movimentos como o *New Negro* (ou *Harlem Renaissance*) e o *Negritude* expandiram-se por toda a África negra, Europa e as Américas (inclusive o Brasil), tendo sua mensagem, assim, alcançado os negros da diáspora (DOMINGUES, 2005. p. 26)³⁸. Antônio Sergio Alfredo Guimarães afirma que novas perspectivas acerca do negro estavam em circulação no alvorecer do século XIX e começo do século XX. O autor chama nossa atenção para a *modernidade negra*, ou seja, o processo de inclusão cultural e simbólica dos negros à sociedade ocidental nos meados do Oitocentos (GUIMARÃES, 2004. p.2)³⁹. Para Guimarães, ao lado da representação negativa do negro pelo branco, no início do século XX, faz-se também sua representação positiva, principalmente no universo da cultura e das artes. Perceber tais influências e intercâmbios se torna um dos objetivos deste artigo, uma vez que profundas evidências desses movimentos intelectuais, especialmente o *New Negro*, reverberam na formação da Cia Negra de Revistas.

As escolhas e vivências das artistas que compuseram a Cia Negra de Revistas nos fazem compreender como estas buscaram, através do teatro, conquistar um espaço de discussão e reflexão crítica sobre a participação política das mulheres negras na sociedade brasileira. Rachel Sohiet adverte que devemos olhar para ações femininas em sua pluralidade, na divergência de posições, debates e controvérsias (SOHIET, 1998. p. 83).

³⁸ Para informações sobre estes movimentos ver BUTLER, Kim. *Freedoms Given, Freedoms Won*. Afro-Brazilian in Post-Abolition São Paulo and Salvador. New Brunswick, New Jersey e London, Rutgers University Press, 1998.

³⁹ Guimarães destaca também que sob a palavra *negra* se escondem *personas* muito diversas: o escravo e o liberto das plantações; o africano, o crioulo, o mestiço e o mulato das sociedades coloniais americanas; o norte-americano, o latino americano, o africano, o europeu do mundo ocidental pós-guerra, entre outros. Ver: GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Intelectuais negros e modernidade no Brasil*. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2004 (working paper). Disponível em: <www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20modernidade%20no%20Brasil.pdf>. Acessado em: 20/01/2014.

Para a autora devemos nos pautar na diversidade, na perspectiva de enxergar a “redescoberta de papéis, seja em situações cotidianas ou inéditas e atípicas” possibilitando o desvendamento de processos sociais plurais, ante uma perspectiva normativa (SOHIET, 1998. p. 87). Acredito que a abertura dos historiadores para os diferentes atores sociais, constitui-se no recurso possível para a obtenção de pistas que nos viabilizem a reconstrução da experiência concreta dessas mulheres na sociedade carioca. Jandira, Ascendina e Dalva nos ajuda a pensar como a figura feminina estava sendo negociada e posta em questão por diferentes segmentos sociais e como possibilidades e liberdades sexuais estavam em disputa no alvorecer do século XX.

O Teatro de Revistas e caráter pedagógico: as atrizes no intenso palco carioca de tensões e disputas

O Teatro de Revistas nasceu no Brasil no século XIX e era um teatro de improvisação, de crítica e fantasia, que se revestia de uma técnica própria, de seus tempos certos e de uma dinâmica especial, não se excetuando de um elaborado cenário. Segundo Neide Veneziano, era um tipo de espetáculo no qual eram manipulados variados tipos de interpretações, possibilitando o estabelecimento de um diálogo com os diversos grupos sociais que frequentavam os espetáculos (VENEZIANO, 1991). Tiago de Melo Gomes aponta que este gênero teatral teve um importante papel na construção do entretenimento urbano carioca. Segundo Gomes, “os autores de peças de teatro de revista acabavam por transformar-se em cronistas da cidade. A semelhança do trabalho dos revistógrafos⁴⁰ com o dos cronistas é bastante expressiva” (GOMES, 2004, p. 183).

Não obstante, as peças do teatro de revista não apenas anunciaram um processo que julgavam estar em curso, mas também fizeram projeções sobre o que essas transformações poderiam trazer como futuro. Contudo, as passagens do teatro de revistas não devem ser vistas como reais projeções, e sim como uma forma aceita de colocar poderosas lentes de aumento no presente, realçando imensamente o assunto do momento que se desejava tematizar. Gomes destaca que uma gama de propostas de “entretenimento à brasileira” foram formados, contando, desde seus primeiros dias, no século XX, com a presença de fontes nacionais, mas sem deixar de evidenciar o fato de situar-se em uma arena transnacional (GOMES, 2004, p. 37).

⁴⁰ Revistógrafo era o nome dado para os autores de peças teatrais.

Através das trajetórias de Espínola, Santos e Aimoré percebo como as mulheres negras, protagonistas de múltiplas ações educativas, elaboraram variadas estratégias e ações para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola, e conferindo a alfabetização uma vasta gama de sentidos. Iolanda de Oliveira salienta que os debates acerca da nação, raça, educação e cidadania, esteve presente em grande parte dos países americanos no século XIX, fundamentada em discursos e pesquisas científicas, que visavam garantir a continuidade da propriedade escrava ou a restrição de direitos aos descendentes de escravos libertos (OLIVEIRA, 2007, p.260).

Além disso, através de sua participação na *Negra de Revistas*, nos trazem indícios para refletir sobre as práticas educativas plurais oportunizadas pelas companhias teatrais no período posterior à abolição da escravatura. E como esses processos difusos trouxeram possibilidades de ascensão social, entre o final do século XIX e começo do século XX⁴¹. Esta temática será retratada por Edward Thompson, em uma conferência em Leeds, em 1968. Rompendo com os limites da escola e da sala de aula, esse historiador inglês enfatiza que a educação se faz nas relações sociais (THOMPSON, 2002, p 35-36). Adverte que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento de sua lenta institucionalização, não age em um vazio, mas numa situação de grande densidade cultural na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura. Ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer práticas educativas (da) naquelas sociedades. É preciso evidenciar, então, que o projeto de educação posto em ação na e pela escola dialoga, e até mesmo entra em tensão, com processos educativos já existentes. Para Thompson, longe de qualquer idealização, as dimensões de formação devem ser percebidas como estando intimamente relacionadas ao conjunto das experiências dos sujeitos. Esse autor afirma que:

Os valores não são pensados, nem chamados, são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, as regras, as expectativas etc. necessárias e aprendidas (e aprendidas no sentimento) no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda a produção cessaria (THOMPSON, 1989, p.358).

⁴¹ Precisamos destacar que a ascensão social não está sendo tratada neste trabalho como conquistas financeiras. Baseia-se, sobretudo, nas possibilidades encontradas para expressão, pública e notória, de seus projetos, escolhas, intenções e visões de mundo.

Entre a determinação e a apropriação, entre a estrutura e o processo, entre a singularidade e a generalização, Thompson contribui com o campo educacional nos trazendo à tona a noção de experiência. Este implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história. Para ele, “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p.16).

Aponta-se, mais uma vez, para o fato de que a educação não esgota seu significado em instituições formais. José Gondra e Alessandra Schueler salientam a heterogeneidade das forças educativas, ampliando as percepções a respeito da “noção” de educação, visto que esta também “se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.10). Ana Luiza Costa nos mostra a importância de redimensionarmos a nossa concepção de educação, uma vez que devemos olhar para “o educar-se como a experiência vivida, o ensinar e o aprender entre os próprios sujeitos populares, mesmo fora da escola, fosse em associações de trabalhadores, ou de forma mais difusa em seu cotidiano” (COSTA, 2012, p.42). Carlos Henrique Brandão há muito defende que a educação é uma prática social construída a partir dos saberes existentes na diversidade cultural (BRANDÃO, 2005, p.11). Brandão sinaliza que por toda parte pode haver “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo formal e centralizado” (BRANDÃO, 2005, p.13).

Luciano Mendes de Faria Filho, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Liane Maria Bertucci destacam as relações entre educação, experiência e cultura. Os autores afirmam que a educação e a cultura se desenvolvem também com o consórcio do teatro, dos pasquins e cartoons, da cultura oral, da aquisição de um saber utilitário e de uma política das ruas, tabernas e mercados, onde os textos das mais diversas naturezas eram lidos em voz alta para aqueles que não sabiam ler, onde eram representadas peças que retratavam a miséria dos pobres e a opulência dos ricos, onde eram discutidos com veemência os arbítrios do poder, onde eram produzidos impressos baratos acessíveis a maior parte da população (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 76).

Nesse contexto, os referidos autores nos apontam como a ideia de formação, no campo educacional, pode se remeter a um conjunto impreciso de situações. A formação, que se insere em uma tentativa de compreensão e intervenção na cultura a partir das lentes

próprias do sujeito que se forma, seja ele individual, seja coletivo, não pode ser concedida, nem tutelada. Thompson nos lembra que a formação é um ato de autodeterminação, de autodisciplina. Nos levando a crer, assim, que a educação participa da formação dos sujeitos sociais e se forma ao mesmo tempo, pela ação dos trabalhadores (THOMPSON, 1989, vol. III).

É nesse sentido que apreendemos o teatro, principalmente o teatro de Revistas, levando em consideração a sua dimensão pedagógica, intrinsecamente imbricada à formação dos sujeitos e à vida social e cultural carioca⁴². Nesse âmbito, as atrizes negras Ascendina Santos, Dalva Espínola e Jandira Aimoré tornam-se um relevante objeto de estudo, nos permitindo compreender uma rede de trocas e relações entre formação e o universo do entretenimento. Proporcionando-nos, ainda, um intenso diálogo entre educação, cultura e política. Busca-se, assim, perceber como as vivências destas destacadas atrizes dialogam com as múltiplas possibilidades de acesso ao código letrado na capital federal nas primeiras décadas do século XX.

Carolina Mafra de Sá nos salienta como o teatro se apresenta como um campo de diferentes tensões e diálogos, observando nesse conjunto a emergência latente de diversas forças e agentes. A autora nos permite também aprofundarmos as relações entre o teatro e a educação. Sá nos aponta que entretenimento e educação dialogavam nas diferentes encenações teatrais. Desse modo, podemos considerar, no tocante ao universo do teatro de revista, que vários fatores contribuíam para uma aproximação das relações entre analfabetos e semialfabetizados; uma vez que as apresentações dos artistas no teatro deveriam ser marcadas pelo prazer, pela tranquilidade, por um relativo desprendimento – e não pela tensão, pela insegurança e pela incerteza –, como parecia ocorrer em outras situações em que a presença do escrito era predominantemente. Os textos e as peças do teatro de revista permitiam as pessoas, que em sua origem estavam pouco habituadas ao mundo da escrita, vivenciarem práticas de letramento, ou seja, experimentarem situações em que utilizavam, efetivamente, as palavras – escrita e impressa.

A compreensão das trajetórias das atrizes negras, e o viés educativo da prática teatral, se faz na tentativa de ampliar as percepções acerca dos espaços de vivência educacional dos negros no final do século XIX e início do século XX. No intuito de

⁴² Para buscar as relações entre a Educação e o Teatro pautar-me-ei na dissertação de Carolina Mafra de Sá, “*Teatro Idealizado, Teatro Possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850-1860)*”. Ver SÁ, Carolina Mafra de. *Teatro Idealizado, Teatro Possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850-1860)* (244fls.). Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

analisar a dimensão pedagógica do teatro, e na tentativa de redimensionar nossas percepções acerca de uma educação por meios não-institucionais, busca-se também evidenciar o papel da oralidade como prática educativa. Antônio Augusto Gomes Batista e Ana Maria de Oliveira Galvão, ao tratarem sobre oralidade e escrita, destacam que no Brasil, assim como em outros países de escolarização e difusão da imprensa tardias, emerge a importância da investigação sobre o papel desempenhado pelas práticas intelectuais ainda ancoradas na oralidade, ou seja, meios que utilizam outros vetores além da escrita para educar os sujeitos sociais, como a sociabilidade das feiras, do rádio ou do teatro (BATISTA; GALVÃO, 2006, p. 430). Assim, a autora nos mostra que entre as camadas pouco escolarizadas e associadas ao mundo da oralidade, práticas de letramento eram vivenciadas, independentemente da escola, dos intelectuais e dos movimentos sociais organizados (GALVÃO, 2002, p.122).

Nesse universo, esse breve esboço visa ampliar os estudos sobre as práticas pedagógicas difusas presentes no cenário cultural da cidade do Rio de Janeiro, no intuito de compreender como a educação foi um espaço de intensas negociações sociais na Primeira República. As trajetórias dessas artistas negras, nos contornos do teatro negro, nos possibilita assim refletir sobre a sua percepção acerca da participação política das mulheres negras nas efervescências da cultura carioca. Dessa forma, nosso estudo situa-se na tentativa de resgatar as ações políticas de novos atores, ampliando e renovando as percepções acerca de direitos e participação política, cidadania e nação, apreendendo que tais relações se desdobram na pluralidade e complexidade das lutas sociais da população negra, particularmente das mulheres, no processo do pós-abolição.

Referências

BARROS, O. de. *Corações De Chocolate: a história da Companhia Negra de Revistas, 1926-1927*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.

BOURDIEU, P. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína(ogs.). *Usos e Abusos da Historia Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 107-121.

BRANDÃO, C. H. *O que é Educação*. Ed. Brasiliense. São Paulo, 2005.

ELIAS, N. A individualização no processo social. In: *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 102-125.

FONSECA, M. V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 93-116.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, T. de M. Negros Contando (e Fazendo) sua Historia (História): Alguns Significados da Trajetória da Companhia Negra de Revistas (1926). In: *Estudos Históricos*. RJ. Ano 23, nº 1, 2001.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, Al. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEVI, G. Usos da Biografia. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 168-181.

MARTINEZ, A. Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial. *Dissertação de Mestrado em História*. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

MATTOS, H. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MULLER, M. L. *A cor da escola*. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

OLIVEIRA, I. A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. *Cadernos Penesb*, 9, Educação e População Negra. Niterói, Quartet: Editora da UFF, dez. 2007, p. 257-282.

PESSANHA, A. S. *Da abolição da escravidão à abolição da miséria*. Rio de Janeiro: Quarte, 2005.

REVEL, J. (Orgs.). *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SÁ, C. M. de. Teatro Idealizado, Teatro Possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850-1860) (244fls). *Dissertação de Mestrado em Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, A. M. P. *Aprender com Perfeição: Escolarização e construção da Liberdade na Corte na primeira metade do século XIX*. Brasília: Plano, 2002.

SILVA, A. C. F. da. *De “papa pecúlios” a Tigre da Abolição: a trajetória de José do Patrocínio nas últimas décadas do século XIX*. *Tese de Doutorado em História*. IFCH/UNICAMP, 2006.

VIDAL, D.; SOUZA, C. As idades e as cores da infância na escola pública primária oitocentista na cidade de São Paulo. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006, CD-ROM.

VILLELA, H. de O. S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G, (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P.95-135.

VIÑAO, A. F. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Ano V, n. 7, 1º Semestre de 2000. pp. 93 a 110.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

A “GRANDE FAMÍLIA” DO INSTITUTO OSWALDO CRUZ: A CONTRIBUIÇÃO DOS TRABALHADORES AUXILIARES DOS CIENTISTAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

Renata Reis Cornelio Batistella (UFF)⁴³

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida no Doutorado em Educação da UFF. Trata-se de um estudo sobre os trabalhadores subalternos do Instituto Oswaldo Cruz (IOC) nas três primeiras décadas do século XX que pretende apreender e analisar a participação destes trabalhadores na ciência e na saúde pública brasileiras. Enfatiza os processos, a divisão do trabalho e as relações sociais daí engendradas que ultrapassam a esfera da produção do trabalho e que estão mais relacionados ao cotidiano, uma vez que estes trabalhadores residiam com suas famílias nos terrenos do Instituto.

Palavras-chave: Trabalho. Divisão do trabalho. Relação trabalho-moradia. Instituto Oswaldo Cruz.

Introdução

Não são poucos os estudos que tratam da história da Fiocruz na perspectiva da construção da ciência e da saúde pública no Brasil⁴⁴. Muitos são os sujeitos dessa história. Mas há uma lacuna quando se trata da recuperação da história do trabalho e dos trabalhadores auxiliares de laboratório dos cientistas nas três primeiras décadas do século XX.

Quem eram estes trabalhadores? Como ingressaram no Instituto? Que histórias podem ser reveladas a partir destes personagens? Como eram as relações de trabalho no IOC à época? Como se estabeleciam essas relações entre eles? Como se estabeleciam as relações destes com os cientistas? E entre sua formação e a prática profissional? Estas são

⁴³ Renata Reis Cornelio Batistella, doutoranda da linha de pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rbatistella007@gmail.com.

⁴⁴ Ver a respeito Benchimol (1990, 2004), Scliar (2002), Britto (1995), Kropf e Massarani (2009), entre outros.

algumas interrogações e dúvidas que esta pesquisa deverá enfrentar na busca de elucidar alguns dos muitos aspectos da história do trabalho na Fiocruz.

Apesar de serem declaradas como fraternas e cordiais, dando a impressão de um sentimento de pertencimento de igualdade e de família, essas relações mantinham uma tradição fortemente hierarquizada, apoiada por uma herança escravocrata, acompanhada de uma lógica de benevolências carregada de contradições que pressupunham formas de exploração do trabalho muito particulares desta época histórica.

Quando tratamos de um objeto de pesquisa e sua historicidade, convém considerá-lo no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem. Isso requer concebê-lo de forma inseparável de uma perspectiva que é ao mesmo tempo conjuntural e estrutural, e que implica examiná-lo não como um somatório de fatores isolados, mas imbricados através de mediações que o constituem como parte de uma totalidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Desta forma, as concepções e ideologias relativas aos trabalhadores técnicos e, em nosso caso particular, aos trabalhadores técnicos da saúde, assumem um sentido histórico quando percebidos no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto.

O tipo de atividade laboral desempenhado pelos auxiliares de laboratório, considerado somente como um trabalho manual, destituído de conhecimentos superiores, apesar de imprescindível para o apoio e sustentação da construção da ciência e da saúde pública no país, foi historicamente desvalorizado e negligenciado na produção acadêmica sobre a história da saúde. Esta particularidade insere-se no lugar histórico que o trabalho manual ocupa nas sociedades ocidentais, especialmente a brasileira, inicialmente atrelados à condição de escravização.

As características das relações de trabalho que vigiam à época no IOC refletiam a estrutura de relações sociais constitutivas da sociedade brasileira nas três primeiras décadas do século XX. À época, a divisão do trabalho nos laboratórios do Instituto era ainda pouco nítida. Os cientistas executavam junto com seus auxiliares alguns dos muitos procedimentos laboratoriais necessários para o andamento das pesquisas. Mas seu tempo de trabalho era dividido entre a pesquisa, o ensino e a produção.

Já os trabalhadores auxiliares de laboratório, denominados de serventes e enquadrados como subalternos pelo regulamento de pessoal, além da execução de tarefas que envolviam diversas técnicas laboratoriais, eram responsáveis ao mesmo tempo, por

todo o tipo de trabalho manual. Desde os mais “nobres”, como a análise de lâminas no microscópio e preparação de meios de cultura, até os mais “degradantes” como a limpeza das fezes dos animais.

Um dos serviços mais antigos era o de fotografia que inaugurou suas atividades em 1903. O Instituto tinha em seu quadro de trabalhadores um fotógrafo, Joaquim Pinto da Silva, mais conhecido como J. Pinto, contratado por Oswaldo Cruz, onde prestou serviços por mais de 40 anos. As imagens produzidas por ele encontram-se hoje no acervo do Departamento de Arquivo e Documentação da Casa de Oswaldo Cruz.

Uma outra questão fundamental para esta pesquisa é o fato de que nas primeiras três décadas do século XX, muitos deles residiam com suas famílias nos terrenos do Instituto. Este fato nos sugere que o local de moradia é mais uma das mediações presentes nesta história. Neste sentido, cabe também indagar: como o Instituto Oswaldo Cruz se relacionava com os trabalhadores que habitavam seus terrenos e na confluência com a localidade vizinha, o Morro do Amorim?

Pretendo, portanto, investigar também questões que ultrapassam a esfera da produção e do trabalho, relacionadas ao cotidiano⁴⁵ dos auxiliares em questão, objetivando reconstruir aspectos de uma experiência comum: a de serem trabalhadores auxiliares de laboratório dos cientistas que moravam em seu espaço de trabalho. Sendo assim, buscarei identificar como esta sociabilidade se manifestava através de possíveis lealdades, disputas, conflitos e solidariedades entre os próprios trabalhadores e entre estes e os pesquisadores do Instituto.

Tema, hipótese e objetivos

Os estudos que se ocupam do IOC desde sua criação até o final da década de 1930 apontam com frequência a existência de relações de trabalho de cunho paternalista entre cientistas e trabalhadores, proporcionando um sentimento de “*grande família*”, reiterado pela ocupação dos terrenos da instituição e do morro do Amorim para a construção de moradias.

Benchimol (1989, p. 31) destaca a presença nas relações de trabalho que à época vigiam em Manguinhos, “marcas inconfundíveis de uma sociedade agrária e patriarcal, recém-egressa da escravidão”, apesar de se constituir “pela natureza de suas atividades,

⁴⁵ Tem sido alvo de outros estudos a exemplo de: Lefebvre (1991), Heller (1989).

uma instituição moderna em seu tempo". Essas marcas eram, conforme o autor, perceptíveis "nos relatos acerca do recrutamento, da profissionalização, da jornada de trabalho, e das condições de moradia".

A introdução de novas relações de trabalho se daria somente durante o Estado Novo, quando Vargas em 1943, regulamentou demandas dos trabalhadores mediante a Consolidação das Leis do Trabalho.

Depoimentos como o de Atílio Borriello ao Programa de História Oral da Casa de Oswaldo Cruz mostram que os funcionários do Instituto nos primeiros anos do século XX habitavam gratuitamente casas nos terrenos da Fiocruz, o que era visto como um favor pelos trabalhadores e estimulado pela direção do IOC. Assim como ele, muitos outros funcionários moravam dentro de Manguinhos: "(...) tudo quanto é canto tinha funcionário e isto era de interesse para a administração (...) porque Manguinhos era vigiado. (...) Era a nossa casa. Aqui comíamos, aqui dormíamos (...). Isto aqui era uma maravilha, compreende?" (BORRIELLO, 1986)

A cordialidade nas relações de trabalho é um dos aspectos reiterados pelos depoimentos orais da série arquivos de História Oral da Casa de Oswaldo Cruz, realizados com cinco trabalhadores⁴⁶ entre os anos de 1986 e 1987. Eles se encontram reunidos sob o título de “Memórias de Manguinhos” e pertencem ao arquivo de Depoimentos Oraais do projeto Memória de Manguinhos do Fundo IOC da COC/Fiocruz.

Em uma primeira mirada sobre esses depoimentos, foi possível observar que o paternalismo está fortemente presente em diversos aspectos das relações sociais vigentes no IOC. Em todos eles, os trabalhadores afirmam que o ingresso para o trabalho se dava através de relações que implicavam em alguma espécie de laço de afetividade, desde o recrutamento dos doentes das moléstias estudadas, passando pelo aproveitamento dos operários da construção do prédio do castelo, até benesses concedidas aos filhos de famílias menos favorecidas, cujos pais já possuíam alguma ligação com os pesquisadores.

De forma semelhante, em relação à formação profissional, apesar de todos terem tido acesso a algum tipo de educação, ainda que informal, as entrevistas revelam que o trabalho de laboratório era aprendido na prática. Algumas vezes o aprendizado se dava

⁴⁶ AOR, Hamlet. Hamlet Aor. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1986; BONFIM, Venâncio. Venâncio Bomfim. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1986; BORRIELLO, Atílio. Atílio Borriello. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1986; CUNHA, José. José Cunha. Depoimento 1987. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC; GOMES, Francisco. Francisco Gomes. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1986

com os colegas de trabalho. Outras vezes, eram os próprios cientistas que ensinavam as técnicas laboratoriais.

Uma terceira forma de aprendizado se dava nos laboratórios privados dos cientistas. Após o expediente no Instituto, os auxiliares se dirigiam aos laboratórios privados de seus chefes, para trabalhar em seus negócios pessoais. Nestas situações a exploração do trabalho se torna ainda mais evidente. Em troca dos “favores” prestados pelos pesquisadores, os auxiliares eram submetidos a um terceiro turno de trabalho em seus espaços privados.

Diante destes e de outros fatos citados anteriormente, a hipótese deste estudo é de que, a despeito do lugar subalternizado que ocupavam na instituição, mediado pelo favor e dissimulado pela cordialidade, os trabalhadores auxiliares dos cientistas prestaram uma efetiva contribuição para a construção do Instituto Oswaldo Cruz e, conseqüentemente, para a ciência e a saúde pública brasileira. Para tanto, parto do pressuposto de que a participação e contribuição desses trabalhadores foram subtraídas pela desvalorização histórica do trabalho manual e pela evidência de relações de subordinação fortemente hierarquizadas entre os cientistas e seus auxiliares.

As fontes orais até agora exploradas demonstram muitas ambiguidades e contradições presentes nestas relações. No que diz respeito ao convívio com os cientistas, há fortes indícios que apontam a existência de relações baseadas em hierarquias que demarcavam posições de poder e subalternidade muito bem estabelecidas. Dentre elas, destacamos: locais diferenciados para as refeições e o tipo de alimentação servida; a cor dos jalecos; a submissão ao mau humor e manias dos chefes de laboratório; os alojamentos distintos (os trabalhadores dormiam nas cocheiras e em outras instalações improvisadas, enquanto os pesquisadores pernoitavam em quartos no castelo). Os relatos transmitem uma ambivalência que mostra, ao mesmo tempo, ressentimento e resignação. Por outro lado, há também certo sentimento de gratidão que aparece, especialmente, em relação ao ingresso no IOC e ao aprendizado do trabalho no laboratório.

Nos relatos dos trabalhadores é mais comum a presença de situações em que afirmam recorrerem uns aos outros para ajuda com as tarefas solicitadas pelos cientistas nos trabalhos do laboratório. Eles apontam também a cumplicidade na omissão de erros durante o processo de trabalho; no compartilhamento dos momentos de lazer (partidas de futebol, etc); no desvio de comida da despensa à noite; no esconderijo dos instrumentos da banda de música que formavam, e que era proibida pelos cientistas; nas relações de compadrio entre as famílias.

Estes indícios dão testemunho de uma situação paradoxal: ao ingressar no Instituto, os trabalhadores passaram por experiências diversas que produziram uma transformação no seu lugar histórico, pois adquiriram conhecimento, reconhecimento e valor profissional. No entanto, isso não implicou em rompimento com o lugar institucional de subalternos. As relações entre os auxiliares e seus “patrões” (os pesquisadores do IOC), ao mesmo tempo em que os colocava em uma situação de submissão vinculada à retribuição do favor e ao apelo pela conquista de laços de pertencimento de família que garantissem um reconhecimento profissional, colaborou para fortalecer entre os próprios subalternos a construção destes laços expressos através de práticas de solidariedade e de apoio mútuo.

Desta forma, propomos como o objetivo mais geral deste estudo a descrição e análise dos processos, da divisão do trabalho e das relações sociais daí engendradas, visando apreender a participação dos trabalhadores auxiliares dos cientistas na construção da ciência e da saúde pública brasileira nas três primeiras décadas do século XX.

Como objetivos específicos pretende-se a) identificar e analisar os percursos de formação/qualificação profissional e de vida dos trabalhadores auxiliares dos cientistas, b) identificar e analisar a reconstrução da sociabilidade (em suas formas subjetivas e objetivas) construída nos espaços de trabalho e de vida, considerando a articulação espaço de trabalho/espaço doméstico/local de moradia, dos auxiliares de laboratório e c) identificar e analisar aspectos das condições de vida e da divisão social do trabalho através das fontes orais, documentais e iconográficas disponíveis.

Referencial teórico-metodológico

Recontar a história do Instituto Oswaldo Cruz a partir da perspectiva de seus trabalhadores auxiliares, requer a adoção de um referencial teórico que vá além do modo tradicional de fazer história, que costumeiramente privilegia as instituições e seus grandes personagens. O materialismo histórico dialético nos auxilia a reconstruir as relações sociais engendradas pela divisão social do trabalho no Instituto, entendendo-as como parte de uma totalidade que é permeada por mediações, contradições e determinações que a constituem. Para isso, serão categorias fundamentais de análise deste estudo totalidade, mediação, contradição e historicidade (CIAVATTA, 2014). Da mesma forma, os conceitos de História (MARX; ENGELS, 2007), (HOBSBAWM, 1998), (BENJAMIN, 2012), (BRAUDEL, 1982); trabalho (MARX, 2004), Lukács (1978), Frigotto (2009); classe social

(MARX, 2008), (MATTOS, 2014), (MARCEL VAN DER LINDEN, 2013); subalternos (GRAMSCI, 2002); ideologia do favor (SCHWARTZ, 2000); homem cordial (HOLANDA, 2012), experiência (THOMPSON, 1998), paternalismo (THOMPSON, 1998) e relação trabalho e educação (RUMMERT, 2013).

Contexto de vida na capital da República e condições de trabalho no IOC no início do século XX

O contexto político, econômico e social deste estudo é a cidade do Rio de Janeiro, capital da República, no início do século XX e suas contradições. O projeto político republicano urgente e fundamental era o de transformar imigrantes pobres e ex-escravos em trabalhadores assalariados.

Desde a metade do século XIX, começava a se esboçar no país a gênese de um projeto capitalista de modo de produção, marcado pela diminuição do emprego de mão-de-obra escrava na capital, pela construção de ferrovias, novas instalações portuárias e a criação de serviços urbanos. Fazia-se necessário atribuir outros valores ao trabalho, desatrelando-o da condição de degradante e de identificação com a condição de escravizado. Desta forma, o trabalho assalariado ganha uma conotação positiva, integrada à ordem necessária para impulsionar o crescimento do país, incorporando um sentido dignificador e civilizador do homem. O objetivo era moralizar o indivíduo pelo trabalho, inculcando no cidadão o hábito de trabalhar.

Os trabalhadores deste período enfrentavam problemas de moradia. As mudanças na economia com a realocação de recursos e da força de trabalho do campo para as cidades e a consequente formação de uma burguesia comercial com interesses voltados para o setor de serviços e para a própria indústria ainda em ascensão, provocaram uma maior valorização das áreas urbanas, deixando o caminho livre para a especulação imobiliária que afetou diretamente as habitações dos trabalhadores assalariados.

Essa nova ordenação do espaço urbano se constituiu em um dos determinantes da projeção espacial do processo de estruturação de classes característico de uma sociedade em transição para um modelo de sociedade capitalista, aliando a busca de emprego e moradia. A ocupação dos terrenos da fazenda de Manguinhos foi uma consequência deste processo. Muitos dos funcionários do Instituto residiam em casas situadas dentro de seu terreno, e nas áreas limítrofes ainda pouco definidas, disso derivando a ocupação das terras

do que é hoje o Parque Oswaldo Cruz, mais conhecido como Morro do Amorim. A construção de moradias dos trabalhadores em seus terrenos foi estimulada pelo próprio Instituto. Funcionários como serventes, vigias, porteiros e até mesmo auxiliares de laboratórios que precisavam acompanhar o processo de determinada reação química que atravessasse a madrugada, acabavam envolvidos as vinte e quatro horas do dia com a vida do Instituto.

Essa relação de contiguidade entre local de trabalho e local de moradia ligava de forma estreita a vida das famílias dos funcionários e de outros moradores da região.

A conquista da autonomia política, orçamentária e financeira foi o que permitiu também a ampliação do conjunto das categorias funcionais do Instituto.

Foi a partir do regulamento de 1908 e da instauração das modernas instalações, incluindo o castelo mourisco, que a hierarquia adquiriu um caráter jurídico formal, expresso por desigualdades de salário, de atribuições, poderes, competências, uso de laboratórios mais ou menos equipados conforme o prestígio do pesquisador e a adoção permanente de hábitos e rituais. O referido regulamento estabeleceu três categorias funcionais: o pessoal técnico-científico, o pessoal burocrático e o pessoal denominado subalterno.

Mais tarde nos anos de 1919 e 1926, outros dois regulamentos funcionais possibilitaram a expansão do quadro de pessoal proporcionando também a ampliação dos funcionários do quadro burocrático e do pessoal subalterno.

Fontes e procedimentos de pesquisa

A relação entre memória e história oral será um referencial metodológico fundamental para esta pesquisa, seguindo a orientação de trabalhos recentes que destacam a importância e as possibilidades de aplicação da narrativa como fonte histórica. (FERREIRA 1996), (FERNANDES; COSTA, 2009), (EPSJV, 2006).

Além do levantamento e análise documental nos arquivos inicialmente identificados do Departamento de Arquivo e Documentação da Casa de Oswaldo Cruz (DAD/COC), será realizado levantamento bibliográfico para aprofundar como se desenvolveu neste período histórico do IOC a inclusão na esfera do trabalho por meio de grupos e espaços de pertencimento que relacionam trabalho, qualificação profissional, moradia e a construção dos subúrbios cariocas.

A coleção de imagens do acervo da Casa de Oswaldo Cruz também será uma importante fonte de pesquisa. Reunindo cerca de 20 mil itens, entre negativos de acetato ou nitrato, negativos em vidro e cópias ampliadas, há imagens de pesquisadores, instalações, construções, laboratórios, funcionários e visitantes. Acredita-se que a maior parte desse material tenha sido obra do já referido fotógrafo, J. Pinto.

A utilização da fotografia como fonte de pesquisa social (CIAVATTA, 2002), coloca um desafio que implica em ultrapassar seus limites e seu fascínio de recriação da realidade e, ao mesmo tempo, utilizá-la como documento na reconstrução da realidade.

Baseado nas pesquisas com imagens sobre trabalho e educação de Maria Ciavatta (2004), neste estudo a fotografia será utilizada como mediação, o que significa interpretá-la “no conjunto das relações presentes no local e no tempo de sua produção.” O tratamento crítico das imagens está referenciado em Mauad (2004), que propõe três premissas: a noção de série ou coleção, o princípio da intertextualidade e o trabalho transdisciplinar. Para isso será necessário considerar três aspectos principais: a produção da imagem; a recepção da imagem, e a questão do produto. A imagem é concebida como resultado de um processo de produção de sentido, como relação social que é resultante de uma relação entre sujeitos, estabelecendo um diálogo de sentidos com outras referências culturais e que nos fazem, por exemplo inventar vivências e imaginar a história.

Cabe mencionar que entre os instrumentos de pesquisa estão entrevistas a serem realizadas com familiares destes trabalhadores, aliados a documentos oficiais, legislação, jornais, além de depoimentos orais já existentes, tanto nos Acervos da Casa de Oswaldo Cruz, como aqueles produzidos no âmbito dos projetos que vem sendo desenvolvidos na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Referências

ALONSO, A. Crítica e Contestação: o movimento reformista da geração 1870. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol 15, n 44, outubro de 2000.

AOR, Hamlet. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 1986.

BENCHIMOL, J. L.; SÁ, M. R. *Adolpho Lutz: obra completa*. Fiocruz, 2004.

BENCHIMOL, J. L. e TEIXEIRA, L. A. *Cobras, lagartos & outros bichos*. Uma história comparada dos institutos Oswaldo Cruz e Butantan. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

BENCHIMOL, J. L. Pereira Passos: um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

_____. Retratos do Cotidiano em Manguinhos. In: *Cadernos da Casa de Oswaldo Cruz*, vol. 1. Novembro de 1989. p. 19-31.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONFIM, Venâncio. Venâncio Bomfim. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1986;

BORRIELLO, Attilio. Attilio Borriello. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, Fiocruz/COC, 1986.

BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Ed. Presença, 1982.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim*. O cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro da belle époque. São Paulo. Brasiliense, 1986.

COSTA, E. V. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CIAVATTA, Maria. *Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”*. A fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *O mundo do trabalho em imagens*. A fotografia como fonte histórica. (Rio de Janeiro, 1900 – 1930). Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento*. A historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. *Mediações históricas de trabalho e educação. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, José. José Cunha. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1987.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed UNESP, 2000.

FERNANDES, T. M.; COSTA, R. Gama-Rosa. *História de pessoas e lugares: memória das comunidades de Manguinhos*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009.

FERNANDES, T. M. Oswaldo Cruz X Barão de Pedro Affonso: polêmica no controle de imunizantes. In: *Cadernos da Casa de Oswaldo Cruz*, nº 1, vol. 1. Novembro de 1989. p. 32-43

_____. *Vacina Antivariólica: ciência, técnica e o poder dos homens (1808-1920)*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.

FERREIRA, L. F. Joaquim Venâncio Fernandes (1895-1955). In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Vol. 1. n. 1. Março de 2003.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Vol 3. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. In: *Revista Brasileira de Educação*, v 14, n 40. Jan/abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: _____. *A formação do cidadão produtivo*. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GOMES, Francisco. Francisco Gomes. Depoimento, 1986. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/COC, 1986.

GORENDER, J. Introdução. O nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol 5. O Risorgimento. Notas sobre a história na Itália. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWN, E. *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 1989.

KROPF, S. P.; MASSARANI, L. *Carlos Chagas, a ciência para combater doenças tropicais*. Museu da Vida/COC Fiocruz, 2009.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

LOPES, J. S. L. *A tecelagem dos conflitos de classe na “cidade das chaminés”*. Ed. Marco Zero, 1988.

LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Mimeo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MATTOS, M. B. A classe trabalhadora através do materialismo histórico: passado e presente de um debate aberto. In: *Relações Laborais em Portugal e no mundo Lusófono: História e Demografia*, Lisboa, 2014, edições Colibri, PP. 197-221.

_____. Cultura. In: E.P. *Thompson e a tradição ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2012. P.117-204.

_____. *Escravidados e Livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2006.

MAUAD, A. M. *Fotografia e História*. Possibilidades de Análise. In: CIAVATTA, M. ALVES, N. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

NEGRO, A. L.; GOMES, F. Além de senzalas e fábricas. Uma história social do trabalho. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 1, junho 2006.

NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Orgs) *E. P. Thompson*. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

RUMMERT, S. M. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v 31, n 2, 405-423 maio/ago. 2013.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane M.T. et all (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

SCHWARZ, R. *Ao Vencedor as Batatas*. Duas Cidades: Ed. 34, 2000.

SCLIAR, M. *Do mágico ao social: trajetória da saúde pública*. Senac, 2002.

THOMPSON, E.P. Introdução: Costumes e cultura. In: *Costumes em Comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 8. reimpressão, 2015, p.13-24.

_____. Patrícios e Pebleus. In: *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 8. reimpressão, 2015, p. 25-85.

VAN DER LINDEN, M. *Trabalhadores do Mundo*. Ensaios para uma história global do trabalho. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

Roda de Conversa “Educação, Historiografia e Identidade” - Sessão 2

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

ARTES DE FAZER EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: NOTAS DE UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Mariana Mizael Pinheiro da Silva (FEUFF)⁴⁷

Everardo Paiva de Andrade (FEUFF)⁴⁸

Resumo: O texto apresenta notas de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é a reflexão acerca das relações étnico-raciais no cotidiano das escolas e o modo como nelas interfere o/a professor/a de Geografia, a partir das suas aulas. Em relação aos aspectos teóricos inicialmente mobilizados apontamos para o conceito de saberes docentes, de Maurice Tardif, com a intenção de assinalar a existência de um conjunto de saberes que legitimam a ação docente. Também serão indicadas as contribuições de alguns autores latino-americanos do grupo da Modernidade/Colonialidade para uma leitura crítica das relações étnico-raciais e da formação do mundo contemporâneo. Mais ainda, pretende-se explorar os modos como tais referenciais poderiam dialogar com a perspectiva aberta por Michel de Certeau, a partir da Invenção do Cotidiano, sobretudo em relação às noções de estratégias e táticas, para compreender as práticas docentes que são, por vezes, desconsideradas na pesquisa em educação.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; saberes docentes; Geografia.

Introdução

Como a pesquisa ainda está em construção, este artigo se ocupará de apresentar as primeiras aproximações com a temática que se pretende investigar. Nesse sentido, ainda não temos uma focalização precisa acerca do objeto de estudo, embora este texto tenha como intenção fazer com que, através da linguagem, alguns delineamentos se tornem aparentes. A tentativa de explicitação da questão que move este trabalho, assim, será composta de algumas problematizações sobre as possibilidades e limitações da realização de uma educação para as relações étnico-raciais, nas aulas de Geografia.

Os procedimentos metodológicos não serão apresentados em virtude dos mesmos ainda estarem sendo reelaborados no projeto de pesquisa. Com relação ao escopo teórico,

⁴⁷ Mariana Mizael Pinheiro da Silva é graduada em Geografia e mestranda do PPGE, na linha de pesquisa de Ciências, Cultura e Educação. E-mail: mari.mizael@hotmail.com.

⁴⁸ Everardo Paiva de Andrade é graduado em História e doutor em Educação, professor do PPGE e do PROFHISTÓRIA, pesquisador do CDC e do LEH. E-mail: everardo_andrade@uol.com.br.

iremos apontar alguns referenciais que nos permitiram formular e estabelecer uma breve discussão acerca do problema que se propõe analisar.

O artigo, desse modo, está organizado na seguinte estrutura: a primeira parte vai ser destinada a elaboração da temática que a pesquisa pretende se debruçar. Ou seja, por meio da aproximação com o tema das relações étnico-raciais na educação busca-se formular, inicialmente, o objeto de estudo. Já a segunda parte tem como intenção se concentrar nos aspectos teóricos que inicialmente auxiliaram na construção da problemática.

Elaborando a temática de pesquisa

Em função da luta do Movimento Negro, há treze anos foi garantido, através da lei 10.639/03, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Contudo, não é inédito apontar que existe, por vezes, um abismo entre as práticas e as construções normativas. Esta lacuna entre o praticado e o prescrito vem sendo alvo de inquietações que buscam compreender as resistências, as tensões e as possibilidades para, não apenas atender a legislação, mas principalmente para elucubrar a respeito dessa realidade, que é reflexo de um processo histórico e geográfico desigual de formação do território brasileiro e da sua população.

Este cenário nos apresenta um enredo no qual os professores da educação básica devem ser vistos como uma figura central. As interpretações desta afirmação podem ser muitas, o que nos leva a considerar que temos diversos aspectos dessa problemática, já que o professor pode ser pensado em diferentes perspectivas. O que viabiliza ou inviabiliza a implementação da lei no cotidiano das escolas? É a interpretação literal de que apenas algumas disciplinas – e professores - devem se ocupar dessa questão? É a má formação do professor? É a subjetividade racista, calcada no mito da democracia racial, que não pode ser descolada da prática docente? As perguntas se entrelaçam.

Outra feição desta temática diz respeito também ao conhecimento. A escola enquanto uma das instituições que constroem o projeto da modernidade traz como elemento orientador a transmissão de conhecimentos. Embora este seja um modelo de como pensar a escola e a sociedade, dentre outras possibilidades, não se pode desconsiderar esta compreensão hegemônica calcada na disciplinarização do processo de aprender. As perguntas feitas anteriormente, em alguma medida, tangenciam este debate. A lei 10.639/03 deve ser percebida enquanto apenas um conteúdo a ser ensinado nas

diferentes disciplinas? O que falta nas escolas e aos professores é somente a revisão de conceitos e o acréscimo de conteúdos não contemplados? De onde e de quem vem os conhecimentos de que as escolas e os professores “precisam”?

As questões postas pela lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE nº 3/2004), abrem caminhos que convidam as pesquisas em educação a se debruçarem sobre novas problematizações, que são férteis e inadiáveis. É importante apontar que alguns trabalhos na área de Ensino de Geografia estão desenvolvendo reflexões que buscam abarcar os desafios teórico-práticos envolvidos na implementação da lei⁴⁹.

Todavia, algumas questões ainda podem ser colocadas: Há uma ausência de reflexão dos professores e das professoras da educação básica sobre o assunto? As iniciativas produzidas pelos professores/as são apenas pontuais e carentes de estruturação? As lacunas deixadas pela formação inicial impedem a construção deste debate nas salas de aula? Práticas docentes cotidianas são vistas enquanto projetos anti-racismo? Os saberes docentes contribuem para o debate das relações étnico raciais? Dominar os conhecimentos científicos que abarcam as vozes dos sujeitos e espaços subalternizados é suficiente para lidar com as questões de assimetria das relações étnicos raciais nas aulas?

Acreditamos que este debate suscita repensar estruturas que versam sobre quem está autorizado a produzir conhecimentos, nesse sentido, as pesquisas podem e devem se inserir em um movimento de contestação de concepções de educação vinculadas ao projeto moderno de mundo. Nesse sentido, uma educação para as relações étnico-raciais perpassa, necessariamente, pelo questionamento do processo de subalternização das populações não brancas e, portanto, da crítica a uma escola branqueada. E também pela desconstrução da divisão do trabalho docente, que alicerça a desvalorização dos professores, que em muitos momentos tolem a possibilidade de investigação das táticas (Certeau, 2009) cotidianas.

Desse modo, a pesquisa tem como fio condutor o anseio de buscar compreender as táticas que os professores e as professoras de Geografia da educação básica modulam nas suas práticas, em relação as questões étnico-raciais, a partir dos seus saberes experienciais.

⁴⁹ O estado da arte, ainda em preparo, deverá aparecer no texto final da dissertação.

Aspectos teóricos mobilizados

Provocados a compreender os vínculos entre os saberes docentes e as relações étnico-raciais no cotidiano das salas de aula de Geografia, orientaremos a pesquisa nos aproximando dos debates teóricos a partir de dois momentos que se inter-relacionam, embora partam de perspectivas que têm como elemento central, questões diferentes: o primeiro momento diz respeito a reflexão acerca dos saberes docentes, que tem como intenção apontar para a existência de um conjunto de saberes que legitimam a ação dos professores.

No segundo momento, busca-se as contribuições dos autores latino-americanos do grupo da Modernidade/Colonialidade para uma leitura crítica das relações sociais e da formação do mundo contemporâneo, através da qual é possível construir um entendimento a respeito da subalternização de outros conhecimentos em função de uma herança epistemológica eurocêntrica, que se apresenta como um debate essencial para compreender o tema das relações étnico raciais na escola.

Mais ainda, pretende-se explorar os modos como tais referenciais poderiam dialogar com a perspectiva aberta por Michel de Certeau, a partir da Invenção do Cotidiano, sobretudo em relação às noções de estratégias e táticas. A importância da referida obra para esta pesquisa se dá por partilharmos da compreensão de que o cotidiano é, também, marcado pelas inventividades dos mais fracos, por práticas de desvios, o que desloca a análise para as táticas escolares subterrâneas.

Acreditamos que ponderar a respeito deste assunto significa colocar em pauta um desafio epistemológico e prático, que envolve a necessidade de repensar sujeitos e instituições. Ou seja, implica reposicionar os professores e as professoras da educação básica e, também, a escola, como produtores de conhecimentos específicos que podem contribuir para o enfrentamento da problemática do racismo na sociedade.

Nesse sentido, Maurice Tardif (2008) pode trazer importantes contribuições ao chamar atenção para a questão do saber docente. O autor nos instiga a refletir quando aponta uma série de ponderações:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São ele apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e

doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2008:32)

Com a intenção de desconstruir o imaginário moderno de que os professores se resumem a meros transmissores de conhecimentos, fruto da divisão social do trabalho intelectual entre os formadores e os produtores de saberes, Tardif (2008) define o saber docente enquanto um saber plural, que o professor mobiliza de diferentes maneiras, e que é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008:36).

Os professores e as professoras, assim, estabelecem diferentes relações com estes diferentes saberes que são produzidos por espaço/tempos diversos, e que, por vezes, são exteriores ao seu universo de atuação. A partir deste cenário, Tardif (2008) chama a atenção para os saberes experienciais enquanto aqueles que são provenientes da prática da profissão docente, ou seja, não são os saberes produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos, pelos campos disciplinares selecionados pela universidade, nem pelos programas curriculares da escola. Os saberes experienciais são saberes específicos, produto do trabalho cotidiano e do conhecimento do seu meio, e por ele mesmo validado. Nas palavras do autor:

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, 2008:48/49).

Desse modo, embora os saberes provenientes das experiências tenham um caráter subjetivo, que gera certezas particulares, o autor aponta que estes estão em confrontos constantes com as redes de interação que os constituem. Assim sendo, as relações tecidas na prática transformam os saberes docentes em um processo dialógico de reconstrução, que se objetivam na sistematização de um discurso da experiência que permite a resolução de problemas.

A partir dessa breve apresentação do que particulariza os saberes docentes, reconhecemos que para compreender a atuação dos professores sobre uma educação para as relações étnico-raciais precisa-se, fundamentalmente, abarcar esses saberes mobilizados,

desenvolvidos e reformulados a partir da prática docente cotidiana. Percebemos que não é possível adotar outra postura política em função da relação de saber/poder que está estabelecida entre a escola e a universidade, de modo que esta pesquisa tem como intenção o diálogo, e não a certificação de teorias.

Nesse sentido, é importante considerar que, segundo Tardif (2008), embora o saber docente seja socialmente desvalorizado, ele é estratégico na medida que une a sociedade aos saberes produzidos. Todavia, cabe a nós questionar: une a sociedade a quais saberes? Esses saberes são produzidos por quais sujeitos? A partir dessas reflexões, torna-se fundamental pensar sobre quais bases científicas se alicerça os saberes veiculados na escola.

Para a construção dessa problemática, que envolve a relação entre os saberes docentes e uma educação para as relações étnico-raciais, é conveniente levar em consideração a ponderação de Candau e Oliveira (2010) a respeito da lei 10.639/03:

(...) como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (Candau e Oliveira, 2010:33).

Candau e Oliveira (2010) fazem esse questionamento com a intenção de indicar que não podemos deixar passar despercebido que a colonialidade está presente na produção de conhecimento, desse modo, as diferentes dimensões do saber docente, potencialmente, apresentam uma racionalidade eurocêntrica. Iremos nos deter em alguns aspectos desse debate, ao abordar o que os autores do ‘grupo’ da Modernidade/Colonialidade acrescentam a este respeito.

Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, entre outros autores de formações heterogêneas, constituem este grupo de intelectuais, predominantemente da América Latina, que compreendem a colonialidade enquanto um elemento constitutivo de um novo padrão de poder mundial que se inicia a partir de 1492, com a invasão ibérica ao continente americano. Ou seja, apontam que uma nova forma de conceber/raciocinar o mundo estava sendo criada, atrelada ao processo de colonização, tendo como elemento basilar a questão racial e o eurocentrismo, como princípios organizadores de novas estruturas sociais hierarquizadas.

Este debate reflete, em linhas gerais, a respeito de uma leitura de mundo – que engloba poder, saber e subjetividades - que começou com o processo de colonização, mas

que não se extingui com o mesmo, e que, portanto, é crucial para compreender os rebatimentos na maneira como pensamos o espaço e o tempo e, conseqüentemente, as aulas de Geografia e as questões étnico-raciais.

Ao interrogarmos o ensino de Geografia atual, em seu aspecto hegemônico, podemos identificar uma visão de mundo com forte presença de uma perspectiva eurocêntrica (CRUZ, 2011; CORRÊA, 2013; SANTOS, 2013). A este respeito Santos (2013) nos traz grandes contribuições ao sintetizar algumas leituras de mundo, reproduzidas pelo ensino de Geografia, que colaboram para a continuidade da colonialidade do saber/poder.

(i) associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem (...); (ii) divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos (...); (iii) difusão da monocultura do tempo (espaço) linear, pela forma como se trabalha o papel da técnica como dimensão evolutiva (...) (iv) separação entre humanidade e natureza (...); visão do mundo contemporâneo como sendo o transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais, militares e culturais da Europa (...); (v) difusão de uma visão tecnicista e cartesiana de mundo (...) (SANTOS, 2013:133).

Esta reflexão considera que, através da “geografia que se ensina”, reproduz-se uma concepção de vida, de sociedade, de Brasil e de mundo que, em muitas instâncias, indicam a presença de marcas da colonialidade do saber/poder na educação. Embora o autor não faça essa indicação explicitamente em seu trabalho, é possível assinalar que há uma correlação entre a perspectiva teórica que está formando os professores de Geografia e a continuidade das interpretações eurocêntricas percebidas no ensino.

Oliveira (2010), em sua tese de doutorado, constrói o seu objeto de estudo ao apontar uma contradição entre a perspectiva intercultural da lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e a formação eurocentrada nas licenciaturas. Esta análise nos indica que a construção de problematizações para a desconstrução de um conhecimento racializado perpassa pela reflexão acerca dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação.

De acordo com Oliveira (2010), faz se necessário contestar a racionalidade da formação docente realizada pelas universidades. Concordamos com esta inferência do autor, e também compreendemos que a formação continuada dos professores é um elemento indispensável para o constante reencontro dos mesmos com os debates e os avanços produzidos pela academia em relação a educação para as relações étnico-raciais.

Não podemos, contudo, reduzir a formação continuada dos professores a esfera da universidade e os seus conhecimentos próprios⁵⁰. Os saberes científicos e pedagógicos, em grande parte, podem – e devem – ser refinados para uma atuação comprometida com a desconstrução de padrões epistemológicos hegemônicos realizadas pelas formações acadêmicas. Essa é uma instância primordial. Porém, é uma posição política e decolonial considerar que o saber da experiência possui uma dimensão formadora e, portanto, produz novas interpretações coletivas para a prática escolar.

A iniciativa de considerar as vozes da escola se explica pela necessidade de compreender as ressignificações dos saberes docentes mobilizados nas aulas, e as possibilidades de se tornarem *táticos* no reposicionamento de conhecimentos e sujeitos que foram historicamente subalternizados. É no dia-a-dia das escolas que poderemos perceber estas questões, desse modo, Certeau (2009), que se dedicou a compreender a temática do cotidiano, nos traz importantes contribuições.

Nesse sentido, a partir do mesmo, desconfiamos da disciplinarização imobilizadora dos dispositivos institucionais, o que nos faz pensar que as reapropriações das ordens se traduzem em outras lógicas das “artes de fazer”. Isto é, as práticas comuns não devem ser lidas através de uma visão dicotômica que separa de modo estanque “os que mandam” e “os que obedecem”, já que as astúcias das maneiras de fazer jogam com os mecanismos de poder.

Desse modo, de acordo com Certeau (2009), as estratégias seriam as políticas de controle, marcadas pelo “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente” (Certeau, 2009:49). Esse seria o lugar capaz de gerir relações, o que é contrário ao que o autor denomina de tática, “(...) pelo fato do seu não-lugar, a tática depende do tempo (...) tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco pode tirar partido de forças que lhe são estranhas (Certeau, 2009:47).

O título deste artigo já nos oferece algumas pistas, mas que ainda não foram desdobradas e aprofundadas em termos teórico-metodológicos. A iniciativa de tentar compreender as *Artes de Fazer educação das relações étnico-raciais nas aulas de Geografia*, todavia, já aponta para a pretensão de pensar as “práticas teimosas” (Certeau, 2009) como o centro da análise. Esta perspectiva se coloca como um pano de fundo para

⁵⁰ Oliveira (2010) demonstrou atenção em relação a esse mesmo cuidado ao vincular a formação continuada a outro espaço de conhecimento, no caso, o SEPE, como dinamizador do curso de extensão em História da África, em convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF)

esta pesquisa, na medida em que nos possibilita compreender as invenções cotidianas dos saberes docentes. Dito em outras palavras, como os (as) professores (as) interpretam e se apropriam das políticas educacionais de desconstrução das assimetrias étnico-raciais, no anonimato das aulas de Geografia.

Considerações finais

Em suma, este artigo buscou esboçar algumas notas a respeito dos encadeamentos que estão sendo inicialmente desenhados, mas que já permitem apontar para a explicitação da focalização da questão que será investigada. Na primeira parte deste texto, foram apresentadas as indagações que envolvem as principais variáveis deste trabalho: a prática docente e as relações étnico-raciais. Este problema será abordado à luz dos conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2008), modernidade/colonialidade e de táticas e estratégias (CERTEAU, 2009), como foi exposto brevemente pelo segundo momento do texto.

Como já foi assinalado, os caminhos que a pesquisa irá percorrer ainda estão sendo traçados, desse modo, algumas dúvidas atravessam a elaboração da problemática que buscamos estudar. Ao indicar alguns caminhos dessa investigação, levando em consideração que se pretende construir o trabalho em uma perspectiva qualitativa, não se pode perder de vista as possibilidades, mas também as suas limitações.

As inquietações, em um sentido amplo, envolvem as marcas de poder presentes na relação entre a universidade e a escola. Em que medida, na posição de pesquisador, pode-se “acessar” os saberes docentes? Longe de perceber o conhecimento como uma essência que pode ser capturada, esta questão se insere na pesquisa, a priori, como um cuidado e ao mesmo tempo um desafio posto à relação necessária de distância e proximidade entre a escola e a universidade, como aponta Nóvoa (2011).

Referências

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.
_____. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acessado em 10 de junho de 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia, 2013.

CRUZ, V. C. A Geografia escolar como narrativa (des)colonial do mundo: currículo, colonialidade do saber e o ensino de geografia. (Projeto de pesquisa e iniciação a docência, CETREINA, 2011.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com Antonio Nóvoa. Educação & realidade, v. 36, n. 2. Porto Alegre – RS, maio/ago 2011. p. 533-543.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. / Luiz Fernandes de Oliveira; orientador: Vera Maria Ferrão Candau. – 2010. 252 f.; 30 cm Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. O ensino de geografia e os tensionamentos da lei 10.639/2003: nótuas para um debate em construção. In: Souza, Maria Elena Viana (Org.) relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei n. 10.639/2003 – Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

HISTORIOGRAFIA DO MOVIMENTO HOMOSSEXUAL NO BRASIL ENTRE 1978 E 1984: INTERVENÇÕES PELA IMPRENSA NAS TENSÕES DO ESPAÇO PÚBLICO

Rosana Pena de Sá (UFF)⁵¹

Resumo: O trabalho apresenta parte da pesquisa em andamento sobre a historiografia do movimento homossexual no Brasil e introduz algumas ideias iniciais sobre a pluralidade e disputas internas do movimento, a partir do diálogo com as fontes: o Jornal Lâmpião da Esquina e o Jornal e boletim Chanacomchana, ambos periódicos da imprensa alternativa homossexual que circularam entre 1978 e 1987. A investigação justifica-se pela importância de compreender os processos que levaram alguns grupos do movimento homossexual a considerar as políticas educacionais como espaço de luta e legitimação de suas questões, bem como compreender o debate feito pelo movimento homossexual sobre educação sexual do período.

Palavras-chave: Movimento Homossexual, imprensa alternativa, sexualidade, políticas públicas educacionais;

Introdução

As primeiras inquietações que me direcionaram a esta pesquisa surgiram em meio a um acalorado debate no cenário educacional, no qual estão colocados projetos plurais de educação, família e sociedade. No mesmo ano que ingressei no programa de pós-graduação em educação na UFF, interessada em pesquisar a formação de professores no que se refere as questões de gênero e sexualidade, presenciei a retirada de conceitos como gênero, orientação sexual e educação sexual do Plano Municipal de Educação de Macaé, município no qual atuo como professora de Educação Física desde 2011. Em busca de um aprofundamento histórico para a pesquisa iniciada, senti a necessidade de compreender em que contexto os movimentos sociais feministas e homossexuais⁵² se organizaram com o

⁵¹ Rosana Pena de Sá, Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: Rosana.p.sa@gmail.com. Bolsista CAPES.

⁵² O uso das expressões “movimento de minorias sexuais”, “movimento homossexual” e “movimento lgbt”, utilizados ao longo do texto, evidenciam as fases de transição de concepções desse movimento social, como também a participação de novos grupos de identidades marginalizadas por sua orientação sexual e identidade

intuito de reivindicar direitos civis igualitários e, posteriormente, pautaram as políticas públicas educacionais como possíveis caminhos de luta e legitimação de suas questões. Consequentemente, pareceu relevante também compreender o que esses movimentos trouxeram de instrutivo e formativo para a sociedade brasileira, na medida que provocaram mudanças concretas na relação entre grupos que promovem a luta pelos direitos individuais e o Estado.

A escassez de pesquisas no campo da história da educação sobre os movimentos políticos em torno da homossexualidade motivou meu intento de investigar se no *Jornal Lampião da Esquina*, no *Jornal e Boletins ChanacomChana*, ou em outros exemplares da imprensa alternativa voltados ao público de homossexuais das décadas de 1970 e 1980, existiriam indícios que apontassem para uma gênese das discussões sobre a história das políticas educacionais em relação aos temas gênero e sexualidade.

Nesta pesquisa que aborda a historiografia do movimento homossexual entre 1978 e 1984, busco, de maneira geral, investigar o desenvolvimento histórico das disputas políticas pelas instâncias sociais e culturais através da imprensa homossexual, traduzindo a institucionalização do movimento. Mais especificamente, busco compreender qual a importância da efervescência da imprensa alternativa homossexual no final da década de 1970 e durante a década de 1980 na intervenção política – em seus aspectos formais institucionais e nos aspectos dos movimentos sociais – na disputa por sentidos da própria definição do espaço público, tencionando criticamente questões de gênero e de classe.

Dentre as questões específicas que subsidiam o tratamento da questão central acima dimensionada, parece fundamental compreender qual o papel dos movimentos feministas como precursores dos movimentos relativos ao gênero, bem como o papel do feminismo nas definições de gênero no movimento homossexual. Outras questões relevantes seriam compreender como as categorias de gênero e de classe podem iluminar as disputas sociais e culturais históricas relativas ao público e ao privado, nas quais intervém o movimento homossexual e, por fim, qual o sentido dos aspectos educacionais e formativos que são atribuídos por esses mesmos grupos em suas intervenções nessas disputas éticas e políticas historicamente contextualizadas.

de gênero. Em vista da delimitação temporal desta pesquisa, adotarei em grande parte do texto a expressão “movimento homossexual”, utilizada por muitos dos autores que recorri como referência bibliográfica. Importa saber, entretanto, que o movimento homossexual é plural desde a sua gênese, aglutinando diferentes grupos de identidades. Da mesma forma, o movimento feminista é plural e diverso desde sua origem, não podendo ser compreendido como único e consonante.

A delimitação da questão central e das questões subsidiárias é arbitrada na escolha e no tratamento das fontes, fazendo sentido e sendo tratadas apenas a partir delas. Um dos meus objetivos é construir fontes e referenciais sobre o passado de alguns grupos sociais que compuseram o movimento homossexual, principalmente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, e que estão intimamente associados a mudanças culturais de seu período de intervenção social e política.

Também me interessa perceber em que momento os grupos do movimento homossexual passaram a considerar como significativas questões educacionais, tratando-as como centrais na promoção do respeito à diversidade e ao reconhecimento de sua cidadania. Importa entender também o que o movimento homossexual compreendia por “educação sexual” no período relativo ao 2º Encontro Brasileiro de Homossexuais em 1984, quando foi aprovada a luta pela inclusão dessa discussão nos currículos educacionais.

É importante esclarecer que a pesquisa ainda está em curso, de maneira que este texto apresenta apenas parte da revisão bibliográfica realizada e introduz algumas ideias iniciais a partir da análise das fontes da pesquisa.

Jornal Lampião da Esquina e Jornal e Boletim Chanacomchana

Uma investigação inicial apontou para duas fontes historiográficas, embora não descarte a possibilidade de análise de outros documentos da pesquisa ainda inacabada. Ambas datam do final da década de 1970 e início da década de 1980, são elas: o *Jornal Lampião da Esquina*, e o *Jornal e Boletim Chanacomchana*.

A historiografia da imprensa homossexual brasileira nos aponta o *Snob* como aquele que, talvez, pudesse ser considerado o primeiro jornal homossexual do Brasil, cuja primeira edição fora em 1961. O *Snob*, criação de Agildo Guimarães, mimeografado e distribuído entre amigos, juntava-se a outros jornais alternativos que introduziram no Brasil as temáticas da contracultura. Marcus Lima afirma que:

No Brasil dos anos 1960 e 1970, movimentos de contracultura começam a corroer os alicerces do comportamento social, abrindo espaço para uma rebeldia nos costumes. Nos quinze primeiros anos de ditadura, entre 1964 e 1980, nasceram e morreram cerca de 150 periódicos, que circulavam na periferia do subsistema editorial. Investiam principalmente contra o

autoritarismo na esfera dos costumes e contra o alegado moralismo da classe média.⁵³

Naquele período, surgiu o primeiro veículo de comunicação de massa interessado na discussão franca e aberta dos direitos de negros, índios, mulheres e, principalmente, dos homossexuais no Brasil.

O desabrochar de um movimento homossexual no Brasil se deu no final da década de 1970, apesar de já existirem registros de uma imprensa alternativa ou mesmo de espaços ocupados por homossexuais, anteriores a década de 1960. Isso porque o surgimento de grupos voltados explicitamente à militância política, formados por pessoas que se identificavam como homossexuais, tem como marco a criação do Jornal *Lampião da Esquina*, no Rio de Janeiro, e do Grupo Somos, em São Paulo, ambos em 1978. Para Simões e Facchini⁵⁴, esses grupos buscavam “promover e difundir novas formas de representação da homossexualidade, contrapostas às conotações de sem-vergonhice, pecado, doença e degeneração”. Assim, eles aglutinavam pessoas dispostas a declarar publicamente sua homossexualidade e que se apresentavam como parte de uma minoria oprimida em busca de alianças políticas para reverter essa situação de preconceito e discriminação.

Com edição mensal e tiragem de 20 mil exemplares, o *Lampião da Esquina* circulou nacionalmente entre 1978 e 1981. A primeira edição em seu número zero⁵⁵, foi lançada em abril de 1978 e a última em junho de 1981, em um total de trinta e oito números. A sede do jornal ficava em Santa Teresa no Rio de Janeiro. O jornal era dividido em sete seções: Opinião; Ensaio; Esquina; Reportagem; Literatura; Tendências e Cartas na mesa. Na edição de número cinco, a seção Bixórdia foi incluída. A impressão do jornal era em preto e branco, com exceção das capas que utilizavam algumas cores como vermelho, amarelo, verde, azul, que faziam um contorno nas letras de suas manchetes e tinha tamanho tablóide⁵⁶. Já em sua primeira edição, a publicação reforçava seus objetivos de incentivar a “saída do gueto” e combater uma imagem negativa da homossexualidade.

é preciso dizer não ao gueto e, em consequência, sair dele. O que nos interessa é destruir a imagem-padrão que se faz do homossexual, segundo a qual ele é um ser que vive nas sombras, que prefere a noite, que encara

⁵³ LIMA, 2007, p.1.

⁵⁴ SIMÕES; FACCHINI; 2009, p.13.

⁵⁵ A edição zero foi lançada apenas com o nome de *Lampião*, mas como havia um jornal com esse nome os editores foram obrigados a alterá-lo por questões burocráticas. Como edição experimental, o número zero não foi vendido. Apenas distribuído a pessoas selecionadas pelos editores do jornal.

⁵⁶ COELHO; 2014, p. 26.

sua preferência sexual como uma espécie de maldição, que é dado aos ademanos e que sempre esbarra, em qualquer tentativa de se realizar mais amplamente enquanto ser humano, neste fato capital: seu sexo não é aquele que ele desejaria ter [...] o que LAMPIÃO reivindica em nome dessa minoria é não apenas se assumir e ser aceito – o que nós queremos é resgatar essa condição que todas as sociedades construídas em bases machistas lhes negou: o fato de que os homossexuais são seres humanos e que, portanto, têm todo o direito de lutar por sua plena realização, enquanto tal.⁵⁷

No Jornal *Lampião da Esquina*, havia colunas e matérias voltadas a tratar de questões relativas às mulheres, aos negros, aos ecologistas e aos homossexuais. Segundo Michele Conde⁵⁸, embora o jornal tenha publicado matérias relativas ao feminismo, tratando de temas como aborto, estupro e lesbianismo – inclusive promovendo o movimento lésbico durante a sua existência – predominavam assuntos relacionados à homossexualidade masculina.

Possivelmente, esse enfoque desigual nas questões ligadas à homossexualidade masculina em detrimento da feminina como também de outras questões ligadas ao desrespeito e à invisibilidade denunciada por algumas lesbianas dentro do movimento homossexual motivou, em 1980, a origem de uma facção lesbiana dentro do grupo Somos de São Paulo. O subgrupo Lésbico-Feminista que posteriormente rompeu com o Somos-SP e tornou-se o Grupo de Ação Lésbico-Feminista (GALF), lançou um jornal próprio com edição única em janeiro de 1981. O jornal *Chanacomchana* já anunciava em seu editorial as intenções provocativas, transgressoras e revolucionárias das militantes:

Chanacomchana foi um pulo do conformismo para a participação. Nosso jornal é nossa ponte. A palavra CHANA não pode ser sumariamente definida como ‘órgão sexual feminino’. É algo tão mais amplo, quanto os contrapontos de existir. Que a palavra CHANA soe para uns como CHANCE; para outros como CHANCA (pé grande-sapatão), e para outros como CHAMA. O importante é isentar-se das conotações. [...] Sabemos que CHANACOMCHANA é um sopro, mas há horas em que um sopro pode representar tudo, inclusive a vida. E a vida é negra, é prostituta, é homossexual, é mulher, e amamos todas estas suas facetas politicamente minoritárias.⁵⁹

Nessa mesma edição, as militantes fizeram um balanço de suas contribuições tanto para o movimento feminista brasileiro, quanto para o movimento homossexual. Através do espaço que conseguiram para as lésbicas no movimento feminista brasileiro, elas teriam

⁵⁷ LAMPIÃO DA ESQUINA, n.00, 1978.

⁵⁸ CONDE, 2004, p. 84.

⁵⁹ JORNAL CHANACOMCHANA, 1981, p.4 *apud* LESSA, 2008, p.307.

enriquecido a discussão sobre a questão da sexualidade das mulheres, quase sempre tão deixada de lado. Da mesma forma, elas teriam contribuído significativamente para a discussão sobre o feminismo no movimento homossexual, demonstrando estar a opressão do homossexual inteiramente ligada à dominação da mulher pelo homem. Essas trocas entre movimento feminista e movimento homossexual suscitam a hipótese de que a discussão e apropriação do conceito de gênero pelo movimento homossexual no Brasil pode ter acontecido nesse mesmo período.⁶⁰

Após a edição única como jornal em 1981, o *Chanacomchana* foi retomado pelo grupo em forma de boletim no ano seguinte, 1982, existindo até 1987. Em 1983, o boletim teve como matéria de capa a história do próprio grupo de ativistas do GALF, que relataram a ruptura com os homossexuais masculinos, a aproximação com os movimentos feministas e a participação em eventos políticos desse tipo, bem como em manifestações de ação política pela cidadania lesbiana.

Nossa separação dos homens, naquela época em que se supunha poder haver uma igualdade no encaminhamento das questões das lésbicas e dos bichas, foi considerada separatista, divisionista e radical, adjetivos estes que ainda nos acompanham, agora em outras instâncias. Mas, acontece que, já naquele ano, percebíamos a grande diferença entre ser uma mulher lésbica em nossa sociedade falocrática e ser um homem bicha nesta mesma instituição. A consciência de nossa opressão enquanto mulheres, em primeiro lugar, nos levou, podemos dizer que quase naturalmente, ao feminismo, e o aprofundamento da análise da situação das mulheres num sistema que as nega constantemente enquanto sujeitos sociais determinou nosso afastamento das bichas e a aproximação com o movimento feminista.⁶¹

Como recurso teórico-conceitual, a noção de experiência thompsoniana possibilita a fundamentação metodológica da análise dos conflitos e das disputas internos ao movimento, pois permite ver que as identidades de classe não suprimem as diferenças dos grupos e das categorias que a compõem. Antes, essas diferenças fundamentam a possibilidade de problematizar as disputas que forjam a própria luta aparentemente uníssona do movimento homossexual. As lésbicas do GALF expressaram sua dupla discriminação enquanto lésbicas e enquanto mulheres, sentindo-se oprimidas dentro do movimento homossexual, composto, em sua maioria, por homens. Da mesma forma, o

⁶⁰ Segundo Joan Scott [1995], o termo gênero provavelmente apareceu primeiro entre as feministas americanas e a palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. Outra questão é que o termo gênero introduziria uma noção relacional. As feminilidades não poderiam estar inteiramente separadas das masculinidades para um estudo que pretendia descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas.

⁶¹ CHANACOMCHANA, 1983, p.2 *apud* LESSA, 2008, p. 318.

grupo de negros homossexuais do Adé Dúdú da Bahia escreveu um documento para a comemoração do dia da consciência negra expressando a dupla discriminação que sofriam na sociedade por conta de sua orientação sexual e de sua cor, em 1981.

Exatamente nesse ponto está a fundamentação para a existência de um grupo como o ADÉ DÚDÚ: claro que temos um inimigo em comum a todos os oprimidos, mas o fato negativo é que os valores desse inimigo em comum, os valores do opressor, são absorvidos pelo oprimido. Então, muito comum o homossexual anti negro e o negro anti homossexual, o que torna limitada a nossa atuação dentro dos movimentos de libertação dos dois setores.⁶²

A escolha do jornal *Lampião da Esquina*, do jornal e dos boletins do *Chanacomchana* pode favorecer a compreensão de alguns dos encontros e desencontros do movimento homossexual e lésbico-feminista naquele período. Embora tenham coexistido apenas no ano de 1981, militantes que participaram de suas edições estiveram presentes em importantes encontros de organização do movimento homossexual na década de 1980, associando-se aos processos e discussões que culminaram no II Encontro Brasileiro de Homossexuais (II EBHO), no qual foi deliberada a luta pela inclusão da educação sexual nos currículos escolares, em 1984.

Outras fontes: documentos referentes aos Encontros Brasileiros de Homossexuais

Para tratar dos Encontros Brasileiros de Homossexuais (EBHO), é preciso citar alguns grupos de destaque na organização e registro deles. Ainda na década de 1980, foi criado o Grupo Gay da Bahia (GGB), que desempenhou papel importante na “segunda onda” do movimento homossexual brasileiro. Seu fundador, o antropólogo Luis Mott, fez uma chamada no jornal *Lampião da Esquina* em 1979, para que os homossexuais em Salvador pudessem se organizar. Os contatos a partir dessa chamada permitiram que ocorresse a primeira reunião do GGB em 29 de fevereiro de 1981. Segundo algumas pesquisas e entrevistas citadas por Facchini⁶³, o GGB diferenciava-se, por exemplo, do grupo Somos-SP em dois aspectos, talvez fundamentais para o papel que desempenharia nos anos seguintes até os dias atuais: o reconhecimento estratégico de que era necessário

⁶² O trecho foi retirado de um documento elaborado pelo ADÉ DÚDÚ - Grupo de Negros Homossexuais de Salvador, Bahia, para o dia da consciência negra em novembro de 1981 (p.1 e 2). Este encontra-se na coleção do Grupo Somos, Arquivo Edgard Leuenroth, na Unicamp. Consulta realizada no dia 22 de fevereiro de 2016.

⁶³ FACCHINI, 2002, p.83.

ter uma infraestrutura própria para suas reuniões, organização de documentos, como também registro legal do grupo e um caráter mais pragmático na atuação política, voltada para a conquista de direitos civis.

O GGB, fundado por Luiz Mott, assim como o extinto grupo Triângulo Rosa, fundado por João Mascarenhas, articulador inicial do grupo de intelectuais que compôs o jornal *Lampião da Esquina*, foram fundamentais para que o movimento não chegasse a desaparecer em meados da década de 1980. Segundo Facchini⁶⁴, o movimento passou de uma ênfase antiautoritária e comunitarista, para uma ênfase na garantia do direito à diferença e para uma tendência a estabelecer organizações de caráter mais formal que comunitário.

Essa mudança pode ser percebida nos relatórios e na participação dos grupos nos Encontros Nacionais de Homossexuais, presentes nos Boletins do GGB e analisados por Regina Facchini em 2002⁶⁵. O I Encontro ocorrido em dezembro de 1979 no Rio de Janeiro, teve 61 participantes, sendo 11 lésbicas e 50 gays. O Somos-SP e o Grupo Lésbico-Feminista, posterior GALF⁶⁶, estavam presentes nesse encontro cujas reivindicações centrais aprovadas foram: inclusão de respeito à ‘opção sexual’ na Constituição Federal e a retirada da homossexualidade da lista de doenças mentais.⁶⁷

Uma retrospectiva dos encontros nacionais do movimento, publicada no Boletim do GGB em 1993⁶⁸, ao trazer relato sobre uma prévia do II EBHO realizada em dezembro de 1980, apresentava algumas dificuldades do movimento que discutiu por mais de duas horas se seria ou não permitida a participação de representantes do *Lampião da Esquina*, que tinha sérios problemas de relacionamentos com os integrantes de outros grupos militantes. A reunião prévia do II EBHO foi a que congregou o maior número de grupos organizados naquele período. Estavam presentes quinze grupos dos dezessete que existiam. Do Rio de Janeiro: o Somos-RJ, Auê, Bando de Cá de Niterói; de São Paulo: Somos-SP, Outra Coisa, Eros, Convergência Socialista, GALF, Terra Maria, Alegria Alegria, Grupo Opção, Liberdade Sexual de Santo André; do Nordeste: os recém-formados Grupo Gay da Bahia

⁶⁴ Ibidem, p. 77.

⁶⁵ Muitas das informações sobre esses encontros constam nos Boletins do Grupo Gay da Bahia.

⁶⁶ Dos grupos paulistanos, o GALF foi o único que atravessou esses mais de vinte anos de movimento, chegando aos anos 1990 como Rede de Informação Um Outro Olhar, nome que passou a utilizar a partir do momento em que adotou o formato institucional de ONG. [FACCHINI, 2002, p.71].

⁶⁷ FACCHINI, 2002, p.69.

⁶⁸ A principal fonte utilizada por Facchini para reconstituir as informações sobre os encontros nacionais do movimento durante os anos 1980, e início dos anos 1990, foi uma matéria publicada no Boletim do Grupo Gay da Bahia, n. 27, em agosto de 1993. Essa matéria traz uma pequena descrição de cada um dos primeiros seis encontros nacionais do movimento.

(GGB), o Grupo de atuação homossexual de Recife/Olinda (Gatho), além do Beijo Livre de Brasília e o Terceiro Ato de Belo Horizonte.

Os participantes procuraram discutir temas mais formais, como o caráter deliberativo do próximo EBHO e a não formação de uma Coordenação Nacional do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), temendo que a Facção Homossexual da Convergência Socialista viesse a dominar os destinos do movimento. A partir dessa data, a maior parte dos dezessete grupos que existiam na época foram desaparecendo e o II EBHO, previsto para realizar-se no Rio de Janeiro em abril de 1981, só ocorreu em 1984.

Em janeiro de 1984, realizava-se, em Salvador, o II EBHO convocado pelo GGB. Para esse encontro, segundo documento do próprio GGB, foram convidados os sete grupos então existentes no território nacional. Desses sete, cinco grupos estiveram presentes: o Dialogay de Sergipe, o Gatho, o Grupo Libertário Homossexual, o GGB e o Adé-Dudu de Salvador, além de homossexuais não organizados em grupos de Maceió, totalizando cerca de 40 participantes. A abertura contou com a presença de representantes de outros movimentos como o de negros e feministas, além de partidos como o PMDB e o PT.

As deliberações traziam novas questões ao cenário: além das lutas pela "despatologização" e por legislação antidiscriminatória, já aprovadas, em outros encontros, esse encontro aprovou que se lutasse pela legalização do 'casamento gay', por um tratamento positivo da homossexualidade na mídia e pela inclusão da educação sexual nos currículos escolares.⁶⁹

Naquele período, o *Lampião da Esquina* não era mais publicado, o Somos-SP se desmanchou e o GALF não participou dos encontros até 1991, quando ocorreu o V EBHO na Cidade de Recife⁷⁰. Provavelmente o GALF teria se voltado mais para a atuação dentro do movimento feminista, embora não tenha deixado de dialogar com o movimento homossexual nem parado de publicar o boletim *Chanacomchana* até 1987. O grupo que teve grande destaque foi o GGB, que esteve na organização de todos os encontros da década e mantém registros importantes dos mesmos em seu arquivo, aberto a consulta na cidade de Salvador.

⁶⁹ FACCHINI, 2002, p.86.

⁷⁰ Ibidem, p. 87.

Considerações

A lucidez e o rigor de uma pesquisa demonstram a preocupação de cercar de todas as formas possíveis os limites e as possibilidades do trabalho que se pretende fazer com as fontes disponíveis. As questões a serem investigadas nesta pesquisa, que foram identificadas ao longo do texto, podem ser resumidas em três, embora não restrinjam a dinâmica própria do processo de investigação que pode trazer novas questões relevantes. Essas seriam:

- 1 - Investigar nos jornais, periódicos e boletins da imprensa alternativa voltados ao público homossexual, a partir do final da década de 1970, o que o movimento homossexual trazia de formativo e instrutivo à sociedade brasileira, intervindo e disputando o espaço público através da imprensa, criando tensões sobre diversos assuntos relativos à família, saúde, segurança, religião, trabalho e educação;
- 2 - Compreender como os movimentos feministas e o movimento homossexual no Brasil, se apropriaram, significaram, ou ressignificaram, os conceitos de “gênero”, de “orientação sexual”, de “educação sexual”, interpretando como eles aparecem na imprensa através do jornal *Lampião da Esquina*, do Jornal e dos Boletins *Chanacomchana*, em acordo com as perspectivas éticas e políticas dos grupos envolvidos na elaboração dos mesmos;
- 3 - Identificar e diferenciar discursos plurais em disputa no movimento homossexual, entendendo que a pluralidade de sujeitos históricos e, portanto, de opiniões em relação à materialização de suas pautas reivindicatórias nas políticas públicas, dentre elas as educacionais, é definidora das múltiplas facetas identitárias do movimento;

A partir do cruzamento e da análise crítica dessas fontes, pretendo trazer elementos para lançar questões sobre quais os processos históricos que levaram o movimento homossexual a reivindicar a inserção de suas questões na educação formal. Tentarei entender o que estas fontes expressam, a fim de me aproximar dos acontecimentos e discussões que colaboraram para um direcionamento do movimento homossexual às políticas públicas educacionais.

Referências

COELHO, Vinícius Bernardes G. *Jornal Lampião da Esquina: História e imprensa homossexual (1979-1981)*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CONDE, Michelle Franco. *O movimento homossexual brasileiro: sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FACCHINI, R. “*Sopa de Letrinhas?*” *Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

FACCHINI, Regina e SIMÕES, Julio Assis. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

LESSA, Patrícia. Visibilidade e ação lesbiana na década de 1980: uma análise a partir do grupo de ação lésbico-feminista e do boletim Chanacomchana. *Revista Gênero*, Niterói v.8, n 2, p. 301-333, 1, sem. 2008.

LIMA, Marcus A. *De alternativa a grande mídia: historiografia resumida da imprensa homossexual no Brasil*. Apresentado no V Congresso Nacional de História da Mídia – São Paulo – 31 de maio a 02 de junho de 2007. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/5o-encontro-2007-1/De%20alternativa%20a%20grande%20midia%20historiografia%20resumida%20da%20imprensa%20homossexual.pdf> acesso em 02/10/2015.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Roda de Conversa “Educação Infantil” - Sessão 1

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? EM BUSCA DE ASPECTOS QUE CARACTERIZEM LINGUAGENS SOCIAIS INFANTIS

Adriana Santos da Mata (UFF)⁷¹

Resumo: Considerando que crianças pequenas têm modos próprios de pensar, interpretar, falar e agir no mundo sociocultural, em relação com os demais sujeitos, nosso objetivo é fazer um exercício de compreensão, buscando pistas que caracterizem aspectos das linguagens das crianças. Tomamos por base a teoria da linguagem de Bakhtin (2010) que afirma que cada camada social, geração, profissão, idade, tem suas próprias linguagens, em cada época histórica da vida ideológica e verbal. Linguagens sociais que se formam em grupos determinados e (com)formam modos próprios de falar e agir no mundo sociocultural e ideológico. As observações iniciais indicam que a criança pequena convive com múltiplas linguagens, em diferentes grupos sociais e instituições, aprendendo, estabelecendo (cor)relações, utilizando a língua materna nas diferentes interações discursivas. Narrativas e situações cotidianas mostram que crianças pequenas utilizam linguagens sociais próprias entre pares, especialmente nas situações de brincadeira, reelaborando e produzindo sentidos; conhecem linguagens sociais de diferentes áreas de conhecimento de estudo na escola, mesclando com suas vivências e ampliando suas referências de mundo.

Palavras-chave: Linguagens Sociais. Crianças. Educação Infantil. Histórias.

Introdução

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor!

Manoel de Barros

Como o menino da história de Manoel de Barros aprendeu a usar e a fazer ‘peraltagens’ com as palavras? Como as crianças pequenas se apropriam das palavras e criam linguagens? Que aspectos caracterizam as linguagens das crianças?

⁷¹ Mestrado pela Universidade Federal Fluminense. Email: addamata@hotmail.com

Considerando que as crianças pequenas têm modos próprios de pensar, interpretar, falar e agir no mundo sociocultural do qual participam como sujeitos ativos, em interação com os demais sujeitos, nosso objetivo é fazer um exercício de compreensão, buscando pistas que caracterizem alguns aspectos das linguagens das crianças.

Linguagens Sociais das Crianças

Ao elaborar a teoria do romance, Bakhtin (2010, p. 102) destaca que o homem se relaciona não com uma, mas com muitas linguagens, e que passa de uma a outra de maneira automática, como alguém que vai de um quarto para outro. Estas linguagens não entram em choque na consciência do homem, ele sabe quando deve usar cada uma delas. Cita como exemplo o camponês analfabeto que vive nos confins do mundo e utiliza a linguagem de acordo com a ocasião: fala em uma língua para rezar a Deus, canta em outra, usa uma terceira no ambiente familiar, dita uma petição ao escrivão em língua oficial. Isto porque ele sabe da necessidade da *escolha de uma linguagem*, sua consciência está orientada para o pluridiscursos nas situações da vida real.

Estas premissas nos permitem uma aproximação da criança pequena com o camponês. Podemos dizer que a criança, embora tenha poucos anos de vivência no mundo, também convive, desde muito cedo, com múltiplas linguagens, em diferentes grupos sociais (família, vizinhos), e instituições (escola, igreja, etc.). Ela aprende sobre a linguagem, estabelece correlações, escolhe a linguagem adequada às diferentes interações discursivas.

Nas situações de interação dialógicas, as crianças pensam sobre a língua materna e buscam regularidades e lógicas linguísticas para falar e se comunicar. Vejamos abaixo a conversa entre João, de seis anos, e sua tia:

João: _ Titia, a estrela é grande?

Tia: _ Vamos pensar. A gente vê a estrela brilhando lá no céu, né? Ela tá perto ou longe?

João: _ Muuuuuuito longe!!!

Tia: _ E o que vai acontecer se a gente chegar mais perto?

João: _ Ela vai **amadorando**, **amadorando**...

[risos da tia]

Tia: _ Então ela é pequena ou grande?

João: _ É muuuuuuito grande!!!! [abrindo os braços]

Neste episódio – e em muitos outros que vivemos cotidianamente com as crianças pequenas no contexto familiar ou escolar – parece que elas estão inventando nomes diferentes para as coisas. Mas, de fato, elas estão aprendendo e pensando sobre a língua em uso, incorporando normas, experimentando regras, compreendendo que há maneiras determinadas de falar. Quando, por exemplo, começam a conjugar o verbo em primeira pessoa, buscam empregar certa regularidade e costumam dizer: *Eu comi. Eu bebi. Eu “di”.* *Eu “fazi”.*

Acreditamos que, no diálogo acima, João tentou aplicar uma lógica linguística da língua portuguesa. Podemos inferir que, naquele momento, ele queria usar o verbo *aumentar* ou *crescer*. Como estes lhes faltaram, ele resolveu o problema criando uma forma no gerúndio para o adjetivo maior - *amaiorando* - cuja ideia pertence ao mesmo campo semântico e se adequou perfeitamente no contexto.

Outro aspecto a ser destacado nas linguagens infantis diz respeito a uma suposta literalidade na expressão do pensamento. Observemos a conversa entre Gabriel, de seis anos, e sua mãe:

Gabriel: _ Mãe, tinha dragão na Idade Média?
Mãe: _ Não tinha, não.
Gabriel: _ E na **idade pequena**?

Gabriel sabe o que significam os termos idade, média e pequena. Tais palavras têm sentido para ele. No entanto, as palavras são vivas e assumem diferentes sentidos que ele ainda não conhece. Neste caso, *média* não é um adjetivo que determina o ‘tamanho’ da idade, e sim um tempo histórico designado como Idade Média.

Por que as crianças, em muitas situações, parecem pensar *literalmente* como faz Gabriel?

Para começar, não concordamos com a ideia de que o pensamento infantil seja literal, pois quando as crianças começam a se apropriar dos sentidos da linguagem, relacionam as palavras às suas vivências imediatas, e vão, pouco a pouco, ampliando o entendimento dos contextos e dos significados diferentes que as palavras podem assumir, de acordo com a situação de enunciação. Assim elas constroem sentidos possíveis com as referências que já têm, com os valores que já possuem, com as experiências que já incorporaram aos seus universos axiológicos. Diante de uma situação em que a palavra tem um sentido diferente daquele que já conhecem, e que portanto está estabilizado, surge um

conflito, um estranhamento, uma instabilidade, que gera oportunidade de ampliar não somente seus repertórios vocabulares como seus conhecimentos.

De acordo com Bakhtin, na relação dialógica, os falantes entram no horizonte de seus ouvintes, em seus mundos particulares de percepções e valores, introduzindo novos elementos no seu discurso, enriquecendo-o, pois na situação discursiva não ocorre apenas a alternância dos sujeitos que falam e sim “a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas “falas” sociais”. (BAKHTIN, 2010, p. 91)

Falas sociais que são linguagens sociais, “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” que “podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente”. (BAKHTIN, 2010, p. 98-99)

O autor diz ainda que:

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, o seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (...) e de outros fatores de estratificação. (BAKHTIN, 2010, p. 97-98, grifos nossos)

E aqui trazemos mais um ponto que consideramos ser característico das linguagens das crianças: as linguagens sociais próprias que elas utilizam entre pares nas situações de brincadeira, reelaborando, produzindo sentidos, relacionando às suas vivências e incorporando conhecimentos da cultura, da tecnologia, do mundo.

Em sua tese de doutorado, Borba (2005) buscou compreender como as crianças constituem suas culturas da infância nas relações que estabelecem entre si e nos espaços-tempos da brincadeira. Uma das indicações da pesquisa é que as crianças compartilham um conjunto de conhecimentos que permitem que elas brinquem e façam coisas juntas, dentro de uma ordem social construída e instituída por elas nas relações de pares.

Assim, os modos de formação e de organização dos grupos, as relações de amizade, as estratégias de participação nas brincadeiras, a negociação de conflitos, a construção de ações conjuntas coordenadas e as relações com as regras escolares são analisados como elementos estruturantes de uma cultura infantil que identifica e organiza o grupo nas suas formas de pensar, sentir e fazer. (BORBA, 2005, resumo)

Por meio da linguagem, as crianças constroem na brincadeira formas próprias e criadoras de ação sobre o mundo, criam uma nova ordem, deslocam princípios que regulam a realidade cotidiana. As crianças criam e recriam cenários, sequências de ação e

situações imaginárias, transitando, muito à vontade, entre o real e a fantasia. Elas transformam objetos do mundo “real” em outro, brincam com um objeto como se fosse outro e brincam também de serem outras pessoas. As crianças estabelecem regras sociais próprias, invertem e brincam com a ordem instituída. (BORBA, 2005, p. 270)

Analizando narrativas de crianças elaboradas para a construção do Livro de Histórias da Turma⁷² de uma escola pública de Educação Infantil, vemos que o tema da brincadeira é recorrente, tal como a produção de Lucas, de três anos, que apresentamos abaixo:

Pega-pega

Eu, Hugo, Laura, Wendel, eu e Carol tamos brincando de pega-pega. Wendel tá pegando eu. Carol tá pegando Wendel. Eu tô pegando Laura. Hugo tá pegando Wendel. Laura tá pegando Hugo. A brincadeira foi legal.

Lucas, 3 anos, 05/11/2007

Lucas tematiza a brincadeira de pique ou pega-pega, na qual as crianças - que são os seus colegas de turma - correm, movimentam-se bastante. Podemos imaginar e até visualizar o movimento das crianças na história contada por Lucas em poucas e significativas palavras!

Trazemos mais um elemento para este exercício de compreensão das linguagens sociais das crianças: as linguagens sociais de diferentes áreas de conhecimento na escola.

A escola é a primeira instituição que grande parte das crianças pequenas frequenta fora do convívio da família. E na escola também há modos próprios de falar, de acordo com as áreas de estudo. Assim é que os conhecimentos da Matemática, Biologia, Literatura, História, Geografia, Física, etc., estão estruturados em diferentes construções composicionais que conformam os modos de ver a realidade de perspectivas variadas.

Segundo Goulart (2013), tais áreas se formam como diferentes linguagens sociais “orientadas por projetos enunciativos que ordenam e codificam os conhecimentos de determinadas maneiras”.

⁷² O Livro de Histórias é uma atividade desenvolvida na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Niterói-RJ), desde o ano de 2005. Cada criança cria um desenho no papel e dita uma história para a professora escrever. Em seguida, são feitas cópias do trabalho para todas as crianças do gupo. Crianças e professora leem a história, fazem comentários e, em seguida, as crianças colorem ou aplicam alguma técnica ao desenho. No final, as crianças escolhem o título do livro, assinam a capa dos autores/ilustradores e todas levam um livro da turma para casa.

Entendemos que a escrita do conhecimento de cada área se organize como uma linguagem social própria, com distinções metodológicas, umas em relação a outras, orientadas por princípios básicos de seleção e constituição de enunciados específicos, cumprindo funções também específicas, que conformam as esferas de conhecimentos escolares. Não se trata, entretanto, de linguagens fixas, prontas, pelo contrário, as linguagens sociais, exprimindo valores, vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social. São discursos peculiares a estratos específicos da sociedade, profissionais, etários, num determinado sistema social e num determinado tempo. (GOULART, 2013)

As crianças chegam à escola com suas linguagens sociais cotidianas e começam a aprender e a consolidar novas formas de compreender o mundo e a sociedade durante toda a experiência escolar. No entanto, as linguagens sociais escolares também se banham nas linguagens cotidianas que são as âncoras fortes das vidas das crianças. O que se espera é que as crianças consigam utilizar as linguagens nas situações sociais em que haja demanda, seja para ouvir e falar ou para ler e escrever.

As crianças da Educação Infantil já demonstram em suas produções alguns aspectos de linguagens sociais de diferentes áreas de estudo. Vejamos duas histórias de crianças para o Livro de Histórias da Turma:

A princesa e o príncipe

Uma princesa passou pelo campo e viu muitas e muitas flores. Depois um dia uma bruxa passou e enfeitiçou ela na floresta. E um príncipe veio e deu um beijo nela e ela acordou. Depois ela engravidou e a bruxa roubou o bebê dela. Ela queria enfeitiçar o bebê para que ela encontrasse o príncipe do amor dela. E ela viveu feliz para sempre com o príncipe.

Julia, 5 anos, 07/10/2011

Os dinossauros procurando comida

Na época dos dinossauros, há milhões e milhões de anos atrás, era o tempo dos grandes lagartos: os dinossauros.

Alguns viviam no Cretáceo e outros no Jurássico.

Eles andavam procurando comida e água. Quando eles encontraram, eles bebiam e comiam.

O Tiranossauro Rex comia os dinossauros da sua espécie no Cretáceo.

Raphael, 5 anos, 20/08/2012

Na narrativa de Júlia, encontramos a estrutura típica dos textos de Literatura de contos de fadas: os personagens são a princesa, o príncipe, a bruxa; a trama se passa na floresta; a bruxa quer enfeitiçar o bebê; o príncipe acorda a princesa com um beijo; aparece o final clássico: “viveu feliz para sempre”.

Já Raphael dita um texto que tem características do gênero científico e utiliza termos próprios da área de Ciências: Cretáceo, Jurássico, espécie, grandes lagartos, Tiranossauro Rex.

Constatamos que crianças pequenas compreendem as diferentes formas como o conhecimento é estruturado, sistematizado e apresentado em linguagens sociais das diversas áreas do saber.

Elas vão se apropriando, elaborando, criando, produzindo sentidos, compreendendo a realidade de maneira própria e expressando seus pensamentos, conhecimentos e sentimentos com linguagens muito peculiares. Linguagens sociais produzidas com vocabulário, organização e intenção específicos, retratando diferentes contextos, referindo-se a várias situações, falando a muitos destinatários e respondendo a diversos discursos. Assim as crianças vão construindo seus sistemas de referência, compostos pelas interações com as pessoas, os conhecimentos adquiridos, os valores, as opiniões, as convicções, os preconceitos, etc.

Considerações preliminares

Defendemos que crianças pequenas convivem, desde muito cedo, com diferentes linguagens em diferentes contextos e vão compreendendo as diferentes formas como o conhecimento é estruturado, sistematizado e apresentado em diferentes linguagens sociais. Na interação discursiva com adultos e outras crianças, vão se apropriando, elaborando, criando, produzindo sentidos, compreendendo o mundo histórico-cultural de maneiras próprias, expressando seus pensamentos, conhecimentos e sentimentos com linguagens muito peculiares, construindo seus sistemas de referência, etc.

Por meio da centralidade da linguagem é que poderemos oportunizar a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a criar-se um ambiente discursivo, impulsionador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 6. ed.. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. *Tese* (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

_____. Saberes que produzem saberes. Programa 2 – *Letra viva: práticas de leitura e escrita*. MEC/SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, Boletim 09, Junho de 2006.

_____. *A brincadeira como experiência de cultura (texto mimeog.)*. Programa 3 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2007.

GOULART, C. M. A. A elaboração de textos escritos em diferentes áreas do conhecimento: a produção escrita como espaço político de aprendizagem do discurso socialmente elaborado. *Relatório de pesquisa*, PQ/CNPq nº. 306915/2009-0, março de 2010 a fevereiro de 2013.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. N. 8. COPPE/UFRJ: Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social, abril de 2007. ISSN: 1808-6535.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

COM A PALAVRA... AS CRIANÇAS!

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes - UFF⁷³

Resumo: Nas entrevistas feitas em meu trabalho de dissertação, ouvi o relato dos professores que, em suas falas, traziam todos os motivos que as levam a encaminhar crianças para o atendimento especializado. As falas dos professores e apresentaram uma saturação dos seguintes fatores: do aluno que não aprende; das nomeações que lhes são dadas; do papel da família nesse processo; de um outro que tem o poder de dizer se a criança aprende ou não; das tentativas de conseguir ensinar essa criança e do lugar que lhe é destinado. Refletir sobre as concepções de infância que são cristalizadas no cotidiano e emergem nos discursos da atualidade e compreender estes fatores, ao ouvir os professores falarem *sobre* as crianças, trouxe-me novas inquietações sobre a perspectiva das crianças em relação ao problema estudado. Temática que aprofundo em uma pesquisa *com* as crianças, pois, se por um lado vimos o discurso do professor *sobre* a criança, o que enunciam as pessoas que frequentam estes locais, ou seja, as crianças nomeadas e encaminhadas para o atendimento educacional especializado? Buscaremos nas obras de Bakhtin as reflexões teóricas para a compreensão dos conceitos de: enunciação, diálogo e discurso.

Palavras chave: Pesquisa com criança. Estudos Bakhtinianos. Enunciação.

Introdução

É muito forte você falar de uma dificuldade de aprendizagem, a gente nem tem embasamento para falar assim: esta criança tem dificuldade de aprendizagem⁷⁴! É toda uma análise do dia a dia, a gente olha os cadernos, a postura desta criança, a convivência com os outros colegas, o comportamento dela com o professor, a família vem, relata algumas coisas também, eu às vezes encaminho aqueles alunos que também são repetentes, então a cada ano dou prioridade... Que a gente sabe que não vai atender todo mundo então, né? Então a gente prioriza os repetentes, dou prioridade para este aluno que já tem este pequeno histórico de ser um aluno repetente e que às vezes a família, a gente sabe que não ajuda então a gente tenta fazer na escola uma ajuda do que a gente pode e às vezes encaminha para o PEACE, a minha prioridade é para os repetentes que possuem algum tipo de dificuldade, aí a gente olha: dificuldade em quê? Aí a gente vê uma dificuldade na leitura, porque todos eles já têm o pré-escolar, a gente imagina assim: é um aluno que fez um pré durante três períodos, é um aluno que, às vezes, ainda não sabe escrever o nome,

⁷³ Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes, Doutoranda em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: alaclopes@gmail.com. Bolsista CAPES.

⁷⁴ O termo dificuldade de aprendizagem foi o termo utilizado pelos professores em suas falas para designar o não aprender e por isso foi mantido.

não sabe as vogais, não sabe o alfabeto, que ainda está nas suas garatuñas, o aluno que, às vezes, tem problema de fala, então são estas as prioridades.

A transcrição acima faz parte das entrevistas feitas em meu trabalho de dissertação, cuja professora, em sua fala, traz todos os motivos que a levam a encaminhar crianças para o atendimento especializado; esta transcrição condensa as falas dos professores entrevistados e apresentam uma saturação dos seguintes fatores: do aluno que não aprende; das nomeações que lhes são dadas; do papel da família nesse processo; de um outro que tem o poder de dizer se a criança aprende ou não; das tentativas de conseguir ensinar essa criança e do lugar que lhe é destinado. Refletir sobre as concepções de infância que são cristalizadas no cotidiano e emergem nos discursos da atualidade e compreender estes fatores, ao ouvir os professores falarem *sobre* as crianças, trouxe-me novas inquietações sobre a perspectiva das crianças em relação ao problema estudado. Temática que me levou a uma nova proposta para continuar a pesquisa.

Para compreender a proposta, faz-se necessário retroceder para o tema desenvolvido em minha dissertação de mestrado⁷⁵, cuja questão de pesquisa era compreender os sentidos de infância presentes nas nomeações das crianças encaminhadas para atendimentos especializados, a partir da análise dos textos encontrados em fichas de encaminhamento destas crianças e das entrevistas com os professores. Fiz, então, um percurso histórico, mostrando que estas nomeações já estavam presentes em vários discursos em diversos momentos de nossa história, ligados às concepções de infância presentes nesses momentos, que nos apontavam os lugares das crianças a partir da posição que elas ocupavam nesses discursos. Esta construção clarificou minha percepção para o fato de que não haviam nomeações neutras, já que estas se ligavam a formações ideológicas.

A partir da Análise do Discurso, investiguei as relações de poder que autorizam as posições que um indivíduo pode/deve ocupar no discurso, entendendo que a posição da infância, aqui, é de sujeito falado pelo outro, percebendo-se que o lugar de professor é o que estabelece o lugar desta infância em relação ao discurso. Larrosa (1999, p.183), corrobora deste pensamento dizendo que “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear...”.

⁷⁵ LOPES, Ana L.A.C. A criança nomeada e seus lugares ocupados: (des)montando discursos de “dificuldades de aprendizagem” - UFF-2006.

Esta infância é uma construção social atravessada pelos diversos sentidos que a constituem e a diferenciam a partir de uma relação de classe e por diversas teorias formuladas pela história, psicologia, sociologia, entre outras. Diferença esta instituída na discursividade, que, por sua vez, encontra nos sujeitos sua forma de enunciar.

Além de todo este caráter ideológico que cerceia a noção de infância, ao enunciar a concepção que tem de dificuldades de aprendizagem, se oculta no discurso, como percebemos em estudos anteriores (LOPES, 2006), esse pré-construído sobre a infância, levando o sujeito a crer que seu discurso tem uma origem em si mesmo, sendo seu sentido transparente e linear e que não se reporta à infância, mas sim às “dificuldades de aprendizagem”.

Atentamos para os tipos de nomeação que se dividiram na nomeação das “dificuldades” e das características apresentadas pela criança. Compreendemos que as crianças já são nomeadas por terem “dificuldades de aprendizagem”, essas dificuldades filiam-se a teorias psicológicas, médicas, sociológicas que são apropriadas pela instituição escolar.

A partir dessas filiações teóricas, a criança é novamente nomeada, por sua forma de ser, em duas classificações: as “apáticas e as agitadas”. Estas classificações atualizam um discurso higienista de infância que estabelece um padrão de normalidade, principalmente sobre os escolares, que é apropriado pelos professores. Essas crianças são nomeadas porque fogem ao padrão da concepção que se tem de infância. Percebemos, ainda, que esta nomeação se estendia à família, que também compartilha do discurso da inadequação dos parâmetros esperados pelo professor, pela escola e pela sociedade moderna.

A confirmação dessa nomeação é delegada ao profissional da saúde, mais especificamente ao psicólogo, pois existe um imbricamento do discurso pedagógico com psicológico, em que o primeiro se apropria do segundo. Ambos trabalham com uma visão da preparação da criança para o futuro, para um vir-a-ser e vêem a criança a partir do que lhe falta, não do que ela é. Para toda criança que foge ao padrão de infância estabelecida, negros, deficientes, pobres, estabelecem-se lugares diferenciados que estes devem ocupar, tanto lugares físicos como lugares simbólicos. Quem determina esses lugares é aquele que detém o saber científico: o outro que destina a criança ao lugar que ela deve ocupar. Para as crianças pesquisadas este lugar é o do atendimento.

Neste contexto, a psicologia configurar-se-ia como uma das áreas da saúde que compactuaria com a exclusão, recebendo os encaminhamentos dos problemas escolares e

considerando a criança como aquela que não aprende, selando seu destino com laudos e diagnósticos, nomeando-a em: lenta, agressiva, o hiperativa, apática, especial.

Em relação aos lugares destinados, entendemos que as práticas de encaminhamento agravam a exclusão praticada dentro da escola, através dos mecanismos compensatórios que mostram que a eficácia do sistema escolar tem sido em manter as desigualdades sociais, pois, apesar dos encaminhamentos e da extensa rede de atendimentos, mantém-se a defasagem entre a idade e o ano escolar frequentado. O processo que seria de apoio à inclusão, ao retirar a criança de seu ambiente escolar, torna-se sinônimo de exclusão, já que se baseia em uma concepção de infância que conforma a criança aos processos de reprodução escolar e a rotula com nomeações.

Nesse contexto, percebemos que os discursos sobre as “dificuldades de aprendizagem” da criança possibilitam que se perpetuem os locais de atendimento que materializem a possibilidade de exclusão escolar.

Assim, ao finalizarmos nossa pesquisa de dissertação, percebemos ser este momento o qual o pesquisador resgata o caminho percorrido para responder a sua questão inicial e faz as amarrações que surgem de sua compreensão dos achados de campo. Surgem, também, desta compreensão as implicações da análise, tornando esse espaço, do mesmo modo, um momento em que se propõem inferências, encaminhamentos e outras questões, pois, se por um lado vimos o discurso do professor sobre a criança, o que pensam os sujeitos que frequentam estes locais, ou seja, as crianças nomeadas e encaminhadas?

Para responder a esta nova questão, pretende-se compreender: como a criança que é nomeada e encaminhada enuncia neste processo? Como ela enuncia sobre o lugar do atendimento? Este lugar para ela se configura como lugar de aprendizagem ou de exclusão? Como são suas relações com o outro que a atende? O que ela pensa sobre a escola? Qual seu discurso sobre sua própria nomeação? Assim, pretende-se é compreender, a partir das vozes das crianças, quais são as enunciações da criança sobre o seu encaminhamento para o atendimento especializado e os processos que o envolve.

Por que escutar a criança enunciar?

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê para depois assumir plenamente meu lugar e dali configurar o que vejo do que ele vê. (AMORIM, 2003, p.14)

Os Estudos da Filosofia da Linguagem, do Círculo de Bakhtin, bem como de autores que dialogam com essa perspectiva, me levam a buscar um outro olhar sobre a pesquisa em Ciências Humanas. É preciso pensar em uma ciência outra, que rejeita a ideia da língua como um objeto abstrato ideal, que se consagra como sistema sincrônico, homogêneo. É preciso pensar em uma ciência que leva em consideração suas manifestações individuais, que valoriza a fala, a enunciação, por sua indissociabilidade das condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas a estruturas sociais (BAKHTIN, 1995). “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395), este ser que é inesgotável e que não pode ser forçado ou tolhido, não apresenta nenhuma garantia de exatidão, porque esse sujeito é livre. “O objeto real, é o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo por outros meios” (BAKHTIN, 2003, p. 319), que pode ser encontrado no trabalho, na rua em lugares cotidianos.

(...) pode parecer, à primeira vista, estarmos diante de algumas impossibilidades, uma vez que a ciência, durante muito tempo, buscou encontrar “a verdade” em conceitos elaborados a partir da coleta e da análise de dados retirados de uma grande amostragem. As Ciências Humanas – aquelas em que nos inscrevemos – buscou a generalização naquilo que se repete e é constante no humano, transformando os sujeitos da pesquisa em números, índices e perdendo o homem, o sujeito da vida, em meio a tabulações e categorizações. (ATOS, 2016, p. 3)

Sobre essa verdade, Geraldi (2009), ao tratar dos mitos da ciência na modernidade, nos apresenta a ciência como aquela que tudo sabe, tudo conhece, pois à razão humana nenhum acesso é negado. Tudo prevê, tudo prescreve, uma vez que conhece as causas e as consequências e pode (pré)dizer o que acontecerá. Assim, “o conhecimento garante sua verdade somente quando, sob as condições dadas, o predito acontece” (GERALDI, 2009, p.4). A universalidade que aniquila a relação com o espaço e a atemporalidade permitem tratar o mundo como um lugar desconectado dos acontecimentos, em que tudo deve ser homogeneizado.

É essa universalidade, atemporalidade e homogeneização que corrobora com uma visão de educação que considera os sujeitos como *objetos* de seu discurso teórico e prático, que recortam os discursos e os descontextualizam, utilizando apenas as partes necessárias para suas análises, desumanizando os sujeitos e transformando suas falas e enunciações em categorias úteis e a interpretação dessas categorias em verdades, que aprisiona o sujeito em categorias como: *dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, problemas*

escolares, problemas de aprendizagem, deficiência cognitiva, déficit cultural, e outros termos usados para dar sentido ao fato da criança não aprender.

Aprendemos sobre o método científico e sabemos de sua herança das Ciências Exatas, dos seus métodos. Bakhtin nos alerta que estas Ciências são uma forma monológica do saber, já que a elas só se contrapõe a *coisa muda*.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele, se tem, só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Por muito tempo, em nossas pesquisas, temos feito relatos sobre as crianças e o que pensamos sobre elas, mas não a partir das enunciações das próprias crianças. Como nos diz Bakhtin (2003): *como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo*; devemos tirá-lo do silêncio, pois só assim poderemos construir novos referenciais teóricos com sujeitos de um universo diferente do que temos encontrado nas ciências sociais. O que pode nos levar a materialização do que Mello (2008), coloca-nos sobre a questão das relações escolares: “buscando lugares de pensamento que tanto produza a crítica aos modos excludentes com que a cultura ocidental efetiva-se quanto buscando alternativas a esses processos, através da orientação para o que pode ser compreendido se mudarmos nossos modos de ver”, a criança, como fonte primária, pode ser esta mudança de olhar.

Ao enunciar *sobre* a criança e descartá-la como sujeito *falante e expressivo*, a pesquisa têm servido de obstáculo às mudanças no âmbito escolar, pois apresenta uma manutenção da estereotipia do aluno que não aprende, aquele que não cabe dentro da escola. A partir desta visão, qualifica estes sujeitos e marca suas diferenças, com discursos de uma visão construída historicamente pela saúde, pela psicologia que são introjetadas na formação escolar e que tem suas repercussões no processo educacional atual, mas sem a participação de uma parte relevante do processo: a criança.

E não podemos sucumbir frente a ela, é preciso fazer surgirem novas fronteiras, segundo Judith Butler (*apud* SILVA, 2000, p 96) subvertê-la: “a repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes.”

Corroborando com a autora, conhecer e ter consciência de como se construiu este modelo de ensino aprendizagem, mantenedor da diferença e reprodutor da homogeneidade,

leva-nos a trilhar o caminho em busca de sua subversão da lógica do único saber, da única temporalidade da única cultura e do único modo de produção (MELLO, 2008). Através dos relatos dos sujeitos deste processo, o desafio é entender: “que este mundo que está aí precisa ser expandido em sua compreensão, a fim de que enxerguemos nele as possibilidades invisibilizadas, reinventando nossos modos de olhar, ampliando assim o presente para que nele caibam também como presenças o que foi produzido como não existências” (MELLO, 2008, p.53).

Considerações finais

No caso de nossa pesquisa, buscaremos ouvir as enunciações das crianças em processo de escolarização, mais especificamente ao grupo encaminhado com supostas dificuldades de aprender para o atendimento especializado, pois se para Goulart “o modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e a sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos a infância e adolescência e aos processos de ensino aprendizagem.” (BRASIL, p.86), a criança não pode deixar de participar, com sua voz, deste processo. Atentos para o fato de que ouvir as crianças, deve nos levar a uma avaliação de como nossas práticas podem ser repensadas para que, ao invés de classificá-las, possamos deixar que elas contribuam, enunciando e dando ao pesquisador indícios de sua forma de compreender o mundo.

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

ATOS-UFF. Constelar. In: *Revista Aleph*. Ano X. 2016 – no prelo.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 8ª ed., 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de anos de idade. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006.

FERRE, N. P.de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/UFScar). *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Da língua para a linguagem: outros rumos de pesquisa. Texto de aula magna proferida em 17.03.2014 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, A. L.A.C. A criança nomeada e seus lugares ocupados: desmontando discursos de “dificuldades de aprendizagem”. *Dissertação de mestrado* (UFF). 2006.

MELLO, B. M. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências. In: GARCIA, L.R; ZACCUR E. (Orgs.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docente e saberes discentes*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

A HISTÓRIA E A POLITICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA PARA SUA INVESTIGAÇÃO

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo⁷⁶

Eda Maria de Oliveira Henriques⁷⁷

Resumo: O presente trabalho é parte do meu projeto de doutorado intitulado: A formação em serviço dos professores de educação infantil na política de integração das creches e pré-escolas à Rede Municipal de Ensino de Niterói. Trava-se neste ensaio um diálogo entre as políticas públicas existentes e o tipo de formação oferecida aos profissionais de educação infantil em diferentes momentos da história em nosso país. Apresenta-se ainda um breve ensaio sobre a pesquisa (auto) biográfica como um caminho metodológico de investigação, destacando sua contribuição para outras e novas reflexões sobre o tema em questão.

Palavras - chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas. Pesquisa (auto) biográfica

Um início de conversa

Começar a escrever um texto é sempre uma tarefa instigante e desafiadora, pois envolve memórias, narrativas, ideias e propostas carregadas de sentimentos, saberes e implicação com o vivido, o sentido e o aprendido nas experiências com o outro. Inicio este trabalho destacando minha alegria em estar nessa universidade que vem me acolhendo desde a graduação. Espaço de convívio respeitoso, de pessoas bonitas e especiais. Lugar de conversas acaloradas sobre conhecimento, modos de ver e sentir o mundo. Mundo que nos afeta, nos instiga e nos tira todos os dias de um lugar supostamente confortável, em busca de respostas que sempre nos trarão novas perguntas e nos conduzirão a novos lugares e novas experiências de ser e estar no mundo.

⁷⁶Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo; Universidade Federal Fluminense. Doutoranda Educação. E-mail: anapaulalanter@gmail.com; Bolsista: CAPES

⁷⁷Eda Maria de Oliveira Henriques; Universidade Federal Fluminense. Professora Orientadora. E-mail: edahenriques@gmail.com

A reflexão apresentada neste trabalho é fruto da proposta de trabalho para conclusão da disciplina Teoria I. A minha intenção é apresentar um breve ensaio sobre a pesquisa (auto) biográfica como um caminho metodológico de investigação, que de certo contribuirá para outras e novas reflexões sobre meu projeto de doutorado intitulado: *A formação em serviço dos professores de educação infantil na política de integração das creches e pré-escolas à Rede Municipal de Ensino de Niterói*. Para isso, introduzo o trabalho apresentando parte do meu projeto de doutorado destacando o meu objeto de estudo na história e também minhas questões metodológicas iniciais.

O recorte para a escrita do texto foi feito com base na orientação das professoras de aproximar questões do projeto de doutorado com as contribuições trazidas pelos professores e seus eixos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação -UFF para a disciplina cursada. Sendo assim, optei por articular minhas questões de pesquisa com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos de Formação Institucionais - GEOPPROFI do qual já faço parte.

As professoras coordenadoras do grupo: Eda Maria Henriques e Luciana Esmeralda Ostetto desenvolvem no CAMPO DE CONFLUÊNCIA: LINGUAGEM, CULTURA E PROCESSOS FORMATIVOS junto aos alunos de mestrado e doutorado, estudos no campo da pesquisa (auto) biográfica, cuja linha inclui um conjunto de temas que tratam de processos sócio-histórico-culturais de formação/apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento/produção de subjetividades em situações educativas e sociais. Reconhecendo as dimensões culturais e políticas das ações humanas, a pesquisa desenvolve-se a partir de duas vertentes: os estudos sobre processos institucionais de formação do educador para diversos níveis de ensino; e também se investigam modos de subjetivação e processos de aprendizagem/construção de conhecimentos; trabalhando com temas que articulam as dimensões subjetivas e objetivas dos diversos fenômenos do contexto educacional proporcionando um olhar mais complexo e articulado sobre os mesmos.

O objetivo do grupo é aprofundar estudos na perspectiva epistemológica e metodológica da narrativa nas suas abordagens autobiográficas, de história de vida, memorial de formação, entre outras. Transversalmente, cada membro do grupo desenvolve estudos que convergem para o mesmo fim, formação de professores e a metodologia narrativa de experiências de vida. Nesse sentido, se propõe a interlocução com diferentes

autores, como: Josso; Passegi; Vigotsky; Bakhtin e Benjamin entre outros, que chegam ao grupo de pesquisa nos convidando para novos debates e reflexões.

O tema em questão

O tema proposto para o desenvolvimento da minha tese de doutoramento: *A formação em serviço dos professores de educação infantil na política de integração das creches e pré-escolas à Rede Municipal de Ensino de Niterói* - surgiu a partir do meu interesse, desde o mestrado, em pesquisar sobre as diferentes concepções e determinações que vêm definindo o perfil do profissional de educação infantil, ao longo de uma trajetória histórica e política em redes públicas de ensino. Esta pesquisa tem como objeto - a formação em serviço dos profissionais de educação infantil da rede municipal de Niterói, considerando-se como contexto da investigação a política de integração das instituições de educação infantil à rede de ensino, implementada a partir de 2004 neste município. A integração resulta de políticas públicas que se definem amplamente tanto na área da expansão física das redes de educação infantil, como nas formas de financiamento, produzindo implicações no cotidiano da formação dos profissionais.

Com a LDB (Lei nº 9.394/96), cada município, que historicamente tem tido suas creches e pré-escolas na área da assistência social, precisa integrar suas redes públicas e privadas, como também instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, que atendem as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses anos, ao seu sistema municipal de educação. Creches e pré-escolas passam a ser consideradas, legalmente, instituições educativas, sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação - e principalmente, o profissional que atua junto às crianças desta faixa etária seja o professor, com formação mínima em nível médio, modalidade Normal. Logo, a política voltada ao profissional de educação infantil, sua qualificação, formação, plano de carreira, vínculo empregatício são ações fundamentais nesse processo. Porém, essa mudança não ocorre pela simples determinação legal, é um processo gradativo que exige reestruturações que vão das regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação, reorganização das Secretarias Municipais, alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros.

Nesse contexto, verifica-se o início de um processo - ainda bastante descontínuo de integração da educação infantil às redes de ensino, nos últimos anos. Esse movimento

implica em grande absorção de profissionais na área educacional, particularmente, no nível da educação infantil. Crescem as demandas por profissionais mais qualificados, implicando em respostas públicas e/ou privadas (muitas vezes puramente quantitativas), no sentido de oferecer de imediato, cursos de formação de professores, em diferentes modalidades, para suprir as necessidades decorrentes da expansão das redes com a integração da educação infantil ao sistema de ensino.

Recentemente, as diferentes modalidades de formação do educador infantil podem ser assim definidas: a formação inicial, aquela que ocorre no Ensino Médio nos cursos Pedagógicos ou Supletivos, a formação continuada no Ensino Superior nas universidades com o curso de graduação em Pedagogia, como também nos cursos de pós-graduação nas universidades ou a formação em serviço podendo também ser iniciativa do próprio espaço de trabalho desses profissionais, ou organizada pelas secretarias de educação em forma de capacitações e treinamentos dos professores. Podemos citar, além da extensão das universidades que mantêm convênio com as secretarias de educação, os cursos ministrados pelo Ministério da Educação, sejam em moldes presenciais ou à distância.

Sem dúvida, a qualidade e o compromisso da formação em serviço oferecida se apresenta nesse momento como questão crucial e que merece análise e pesquisa permanente. O círculo vicioso – baixa remuneração e pouca qualificação – estabelecido na área requer investimentos para que seja superado. Na educação infantil que atende a crianças de 0 a 5 anos e onze meses, é exigido que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, sendo o desafio da qualidade ainda maior, pois as propostas de formação não contemplam estas duas funções. É necessário que as formas regulares de formação e especialização sejam asseguradas e orientadas na Política de Educação Infantil. (Barreto, 1994).

A questão da qualificação docente é, de certo, uma dimensão importante da política educacional. A temática da formação continuada dos profissionais de educação infantil é uma questão emergencial, ela deve constar nos projetos políticos das administrações públicas, das universidades e das demais agências de formação dos profissionais da educação, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Assim, muitas instituições e instâncias de ensino têm realizado ações de formação. Contudo, a grande preocupação tem sido em relação ao caráter dessas iniciativas: ações isoladas, vinculadas à história do nascimento da educação infantil em nosso país dissociada da intenção de educar, distante de um currículo e da escola.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), até 2002, todos os professores de pré-escola e dirigentes de creches deveriam ter habilitação específica em nível médio, o que se coaduna com os termos da LDB: o Artigo 62 exige formação mínima para o exercício do magistério nessa área e estabelece, no Artigo 87 parágrafo 4 que, até 2007, só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados através de treinamento em serviço. Tais prescrições legais não foram de todo implementadas, mas representam um horizonte para a seleção do profissional da educação infantil. Sobretudo indicam que as Secretarias Municipais de Educação devem, com urgência, assumir papel efetivo, investindo na formação de profissionais de creches e pré-escolas através de ofertas de cursos reconhecidos e passíveis de certificação formal.

Neste caso, o município de Niterói, muito além da viabilidade prática, parece oferecer condições interessantes de observação empírica do fenômeno que nos propomos investigar, pois, neste município, encontramos uma histórica diversidade no atendimento às crianças pequenas. Ela existe nos setores privados; em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental da rede municipal.

A educação infantil na história: o seu contexto no Brasil

Enquanto que, em décadas passadas, as políticas públicas para a educação infantil se caracterizavam como ações voltadas exclusivamente para a assistência e amparo às crianças distantes de projetos educacionais e de valorização e ampliação do magistério nessa área, dos fins da década de 80 até a virada para o século XXI, nos parece estar sendo construída, em meio a movimentos da sociedade civil e medidas sancionadas pelo poder público, uma nova mentalidade com relação ao significado de infância e de educação infantil, sobretudo, no que diz respeito à formação do educador da criança pequena. O interesse pelo aspecto educacional e pedagógico do atendimento da população infantil atrelado a projetos na área da formação e dos currículos dos cursos para a formação dos profissionais, passaram a fazer parte das discussões acadêmicas e das ações das políticas públicas atuais, mesmo que ainda timidamente.

No Brasil, as políticas públicas para a educação infantil já foram marcadas por ações de catequese com a chegada dos jesuítas no século XVI, predominando até pelo menos o século XVII; posteriormente a caridade e filantropia aparecem em meados do

século XVIII com a chegada das Rodas dos Expostos⁷⁸. Foram encaminhadas ainda, nesta época, por agentes da saúde, da justiça, da educação. Também já foram voltadas para a assistência com as creches na virada do século XIX para o XX, com propósitos “educacionais” com as pré-escolas (ligados à preparação para o antigo curso primário). Contudo, todas essas políticas podem ser caracterizadas pela ausência de projetos sistemáticos voltados para a formação e a valorização do magistério destinado à faixa etária de zero a seis anos. (KUHLMANN JR., 1997).

Assim, originalmente, o atendimento à criança pequena no Brasil se deu através da oferta de dois tipos de instituição: a creche e a pré-escola, subordinadas às esferas distintas, representando separação e paralelismo das duas modalidades de atendimento motivados por fatores socioeconômicos: o primeiro tipo de instituição – a creche – ficou vinculado à assistência e, independente da faixa etária (até três anos e/ou de quatro a seis anos) ou do horário de funcionamento (integral ou em turnos), tinha como prioridade o atendimento às crianças oriundas das camadas populares filhas de pais trabalhadores. Já a pré-escola e as classes de alfabetização (ou similares: pré-primário, jardim-escola, jardim de infância, classe preparatória) estiveram, desde sua origem, vinculadas às redes educacionais - a pública e a privada atendendo em sua maioria crianças de classes mais privilegiadas economicamente. As instituições ditas educacionais eram destinadas às classes médias superiores e à elite do país; as instituições assistenciais, desde sua origem, têm tido como público as classes populares. (KUHLMANN JR., 1997).

Nas primeiras pesquisas históricas sobre o tema da infância e dos demais aspectos dessa realidade, alguns estudos como os de Maria Vitória Pardal Civiletti (1988); Sonia Kramer (1994); Moysés Khulmann Jr. (1997), Maria Malta Campos (1985); apontam, no Brasil, distintos momentos em que a preocupação com a questão da formação do profissional de educação infantil concretiza-se em iniciativas públicas.

Percebe-se assim que o Brasil foi cenário de políticas cujas ações se caracterizavam em criar instituições que dessem conta de resolver o grave problema da infância pobre, abandonada e marginalizada, mas sem que houvesse claras definições com relação às responsabilidades dos órgãos públicos, e principalmente, criação de instituições de formação, para preparação, daqueles que trabalhavam com as crianças.

⁷⁸ A Roda foi trazida para o Brasil no século XVIII por iniciativa das mulheres portuguesas da alta nobreza, infantas e rainhas. Esta instituição foi aberta em Salvador em 1726 com o auxílio financeiro do rei de Portugal e mais tarde na cidade do Rio de Janeiro, instalada na Casa de Misericórdia, em 1738. As pessoas responsáveis pelo atendimento dentro da Roda eram freiras e mulheres voluntárias da sociedade chamadas, dentro da instituição, de amas-rodadeiras.

Enfim, concebendo a problemática da formação do profissional de educação infantil como uma questão inserida num panorama mais amplo da discussão sobre o magistério, é importante destacar que a trajetória do movimento da formação do educador identifica-se teoricamente com a recuperação nos anos 70 do conceito de *profissionais do ensino*, pelo reconhecimento de sua especificidade como educador e como categoria profissional.

A contribuição da pesquisa (auto) biográfica para as questões metodológicas do trabalho

Levando-se em conta que o objeto deste projeto refere-se a um processo histórico concreto em pleno movimento (a política de formação em serviço do profissional de educação infantil frente à integração das instituições de educação infantil à rede de ensino), é necessário ter, como pressuposição metodológica, a ideia de que esse processo se desenrola com contradições de diferentes ordens. Por isso, tanto na literatura estudada como nas investigações de campo, espera-se captar o fenômeno com suas diversidades e expressões de interesses socialmente contrários, porém compreendidos dialeticamente como uma totalidade histórica. Sobretudo, a última década é particularmente interessante, nesse sentido, em relação à educação infantil, pois traz novos ordenamentos legais que redefinem as políticas tanto de atendimento à criança, como de formação do profissional de educação infantil.

A ideia é inicialmente realizar uma pesquisa documental (GIL, 1987), através da análise de documentos oficiais e legais, propostas e materiais produzidos pelo MEC, órgãos públicos e prefeituras, os quais dizem respeito aos encaminhamentos referentes à política de educação infantil, com enfoque na questão da formação do profissional, no processo de integração das instituições de educação infantil à rede de ensino. Em seguida, utilizar a pesquisa (auto) biográfica para a realização de entrevistas com os professores, seus formadores e gestores implicados na política de formação em serviço da rede.

Utilizarei a princípio, como campo concreto de investigação, o município de Niterói, tendo como objeto suas propostas e estratégias de formação em serviço para os professores de creches e pré-escolas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 que exige dos municípios a integração das instituições de educação infantil a sua rede de ensino.

A questão é verificar se, nesse município, no período da integração, existiam, programas de governo de formação em serviço, quais são as suas diretrizes e concepções e como foram oferecidos aos seus profissionais. Tudo isso parece constituir uma síntese de processos múltiplos de integração, emergentes em uma realidade empírica relativamente acessível de alcançar e observar.

Vale ainda ressaltar que o recorte no município de Niterói não é apenas geográfico ou administrativo, mas consiste no delineamento de uma espécie de estudo de caso em que o objeto é tratado como uma representação singular das múltiplas dimensões da realidade historicamente constituída; o caso é uma “unidade significativa do todo”. (CHIZZOTTI, 1991). No campo empírico específico de Niterói, dadas às características do município, a particularidade e a universalidade no processo de integração da educação infantil ao sistema de ensino, talvez possam ser evidenciadas de um modo metodologicamente mais viável e seguro, isto é, de modo que a realidade de Niterói possa revelar processos recorrentes também em outros municípios do país. Assim, nosso campo pode ser considerado como uma unidade significativa de uma totalidade mais ampla.

Os sujeitos entrevistados e a pesquisa autobiográfica: uma contribuição para a investigação sobre formação docente na educação infantil

A pesquisa em questão: *A formação em serviço dos professores de educação infantil na política de integração das creches e pré-escolas à Rede Municipal de Ensino de Niterói* - nos impõe, certamente, uma grande variedade de instrumentos de coleta de informações e de análise, tanto documentais como através de relatos de sujeitos do processo. Serão realizadas observações participantes e entrevistas com pessoas presentes no processo estudado: profissionais de creches e pré-escolas, professores de cursos de formação, membros do governo, agentes municipais de educação e famílias das crianças.

Nessas entrevistas poderá ser possível captar o significado que os processos de integração da educação infantil à rede e as propostas de formação dos seus profissionais têm para os sujeitos, significados e sentidos para além dos discursos oficiais (SILVEIRA, 2002). Será possível notar, certamente, então, as discrepâncias e contradições entre discursos e práticas, entre o que é real e o que está “no papel”; entre os compromissos e os descasos, as intenções e os acasos presentes na política de formação em serviço do profissional de educação infantil aqui investigada.

Na obra *O método (auto) biográfico e a formação* - organizada por Antônio Nóvoa e Matthias Finger, os autores trazem para o debate a urgente necessidade da procura de uma nova epistemologia da formação. Segundo eles, a interrogação epistemológica que atravessa nos dias de hoje alguns espaços de formação de adultos origina-se numa crítica a uma "visão desenvolvimentista" da educação e na procura de uma concepção da formação que permita ao indivíduo "pensar-se na ação". Finger (2010) destaca que o modelo de desenvolvimento, no qual se referenciam a ciência e a educação modernas, não só impossibilita a compreensão do processo de formação dos adultos como oculta uma questão importante que é o lugar do *sentido* nesse contexto.

A dificuldade de elaborar uma teoria da formação dos adultos reside em grande parte, na inabilidade de compreender a formação sem o recurso aos conceitos de "progresso" e de "desenvolvimento". Os autores chamam atenção que o adulto tem que construir a sua própria formação a partir de num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas levando em consideração o desenvolvimento futuro.

Citando Bercovitz (1981), os autores trazem o conceito de reflexividade crítica, que segundo eles deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos. Simultaneamente o adulto está implicado numa ação presente, o que obriga a ter em conta um outro vetor dominante da formação de adultos: a consciência contextualizada - na tomada de consciência assumindo a palavra onde o saber gera-se na partilha da palavra e também na necessidade de reconstruir o saber em função de cada prática concreta, de cada processo individual de aprendizagem onde as aquisições só adquirem sentido a posteriori.

Vale destacar que segundo Nóvoa e Finger (2010), as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que "ninguém forma ninguém" e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Os autores acima chamam atenção para a obra: *Vidas das histórias de vida* de Gaston Pineau publicada nos anos 80. Segundo eles foi um livro que marcou o início da utilização sistemática do método (auto) biográfico na formação de adultos. Desde então, a reflexão e pesquisas em torno das histórias de vida tem-se enriquecido consideravelmente, possibilitando o surgimento de importantes e inovadoras experiências de pesquisa em vários países da Europa e da América do Norte.

Percorrendo diversos autores Pineau (1980) refere-se às formas literárias, as abordagens psicológicas e às utilizações sociológicas e antropológicas das histórias de vida

chegando a conclusão que o embate social das autobiografias está estreitamente relacionado ao seu paradoxo epistemológico fundamental: a união do mais pessoal com o mais universal. O autor situando-se numa visão da sociologia considera as *histórias de vida* como um método de investigação-ação que procura incentivar o esforço pessoal de revelação de uma dada trajetória de vida que o obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação. (Nóvoa, FINGER, 2010).

Ainda para os mesmos autores, a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se quando consegue elaborar uma compreensão sobre o seu caminho, sua trajetória. Para eles, a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação, torna-se dessa forma, inevitável. Compreende-se então que a abordagem biográfica utilizada como uma método de pesquisa e investigação deve estar a serviço que permita o *indivíduo-sujeito* tornar-se ator do seu processo de formação, por meio do seu domínio, conhecimento e apropriação do seu percurso de vida.

Uma breve consideração

Porém, vale ressaltar de acordo com a contribuição dos autores aqui citados que esse tipo de abordagem não deve ser entendida unicamente nessa dimensão, pois ela procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos formando, o estatuto de investigadores. É por isso, que nos parece pertinente falar de uma nova epistemologia de formação, formação que não pode deixar de ser compreendida como um verdadeiro processo de produção-inovação.

Nesse sentido, percebe-se a grande contribuição que esse tipo de pesquisa, certamente, pode trazer para a presente investigação. A pesquisa (auto) biográfica vai possibilitar através de sua metodologia que a fala dos sujeitos entrevistados se revelem através de suas histórias de vida e experiências pessoais e profissionais que se entrecruzam na história, na política e nas práticas presentes na educação infantil no município em foco.

Referências

BRASIL. Educação infantil no Brasil: situação atual. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/ COEDI/, 1994.

_____. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARRETO, Â. M. R. *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, 1994.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. *Caderno de Pesquisa* (82), p. 5-20, São Paulo, ago.1992.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CIVILETTI, M. V. P.; BORBA, A. M. *Histórico e situação atual do atendimento à criança de 0 a 6 anos de baixa renda no Brasil: o exemplo de Niterói*. Universidade Federal Fluminense: Mimeo, 1996.

HENRIQUES, E. *Caminhos de conhecimento e formação do professor: um processo de significação*. Niterói: EdUFF, 2005.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: _____. *Relatório da pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil: Relatório Síntese – Diretrizes e Recomendações. BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância, história e educação*. 20ª Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial. Caxambu, setembro. 1997.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LANTER-LOBO, A. P. S. L. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 80 e 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. O profissional de educação infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. A formação do profissional de educação infantil: uma análise no contexto das

- políticas educacionais na década de 1990 no Brasil. In: PAIVA, E. V. de. (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 169-191.
- _____. (Org.). *Construindo a Educação Infantil no município de Niterói. Cadernos Pedagógicos*. Fundação Municipal de Educação. Niterói, 1996, p. 20-21.
- _____. Políticas públicas para a formação dos profissionais de educação infantil no Brasil: entre legislações, discursos e promessas – Até quando? In: DELGADO, A. C. C.; MOTA, M. R. A.; ALBUQUERQUE, S. S. de (orgs.). *Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate*. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular de Porto Alegre, 2004.
- NÓVOA, A. Formação do professores. In: ____ (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995/Porto: Porto, 1992.
- _____. FINGER, Ms. *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.
- PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42-59.
- QUEIROZ, M. I. P. de. *Variações sobre a técnica de gravador*.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, p. 31-42, 2008.
- VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. L. de; LANTER-LOBO, A. P. S. L. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

CRIANÇA SOFRE? AS CRIANÇAS E O MAL ESTAR NA CULTURA ESCOLAR

Angélica Duarte Da Silva Araujo (UFF)

Resumo: Esta pesquisa está sendo desenvolvida buscando aprofundar os estudos no campo da linguagem, fazendo uso da teoria bakhtiniana, no intuito de compreender o sofrimento na perspectiva da criança, e entende o sofrimento como um processo de relação entre o sujeito e o mundo. Ao olhar para a relação do sujeito no mundo e na relação dos sujeitos com o mundo escolar, percebemos formas muito endurecidas de opressão e desumanização, e os sujeitos – adultos e crianças – se relacionam com essa cultura muitas vezes perversa, revelando formas de sofrimento. Procuramos entender nessa pesquisa como o sofrimento, conceito primariamente psicanalítico se aplica a criança, buscando compreender pelos enunciados das próprias crianças se essas sofrem e como podemos qualificar este sofrimento. Que tristezas as crianças narram? Como as crianças lidam com os diversos sentimentos? O que é sofrimento do nosso ponto de vista é sofrimento para elas? Ao longo de nossas vidas passamos por diversos processos de vivências onde alargamos nossas consciências na alteridade com o novo, o que nos causa diversos sentimentos, entre eles, sofrimento. Para Bakhtin, o novo ao abrir um espaço para uma nova perspectiva nos alarga, rompe com conceitos anteriormente acabados. Minha vivência na escola, minha experiência com as crianças e diálogos com a teoria de Bakhtin me levaram a um alargamento da questão: Criança sofre? O que é sofrimento para a criança? Como a criança narra o sofrimento?

Palavras-chave: Criança. Sujeito. Sofrimento.

Introdução

Johrei

No início da aula uma criança aparentava um comportamento diferenciado. Todas as crianças brincavam enquanto ele se sentava afastado do grupo. Logo ele se levantou e me falou:

- Professora?

- Sim, Matheus?

- Minha mãe me ensinou a fazer o ‘Johrei’, eu faço quando estou triste. Posso fazer o Johrei, professora?

Realmente não entendi o que acontecia naquele momento, não sabia do que ele estava falando e não fazia a menor ideia de como ajudá-lo.

- Não sei o que é ‘Johrei’. Juci você sabe?

- Johrei é uma oração de uma religião que eu não estou lembrando o nome agora, mas não tem problema algum, pode deixar ele realizar o Johrei. Você quer que eu faça a oração para você Matheus?

- Não, minha mãe me ensinou a fazer sozinho. Posso fazer o Johrei, Angélica? Não vai demorar e eu vou me sentir muito melhor.

As lágrimas que corriam pelo seu rosto me chamaram a atenção, não havia acontecido nada na sala de aula ou pelo menos nada que eu tivesse percebido, nenhuma briga nenhuma reclamação, ele havia acabado de chegar.

- Não precisa chorar Matheus, faça a sua oração.

- É que às vezes demora um pouco para eu me sentir melhor, mas no final eu sempre me sinto bem.

- Demore o tempo que for necessário, eu e Angélica não iremos te incomodar.

Nós ficamos ali, aguardando, esperando intrigadas, tentando ouvir o que ele falava, mas os sussurros eram incompreensíveis...

- Já me sinto melhor. Depois você deixa eu fazer de novo?

- Sim, sempre que você precisar.

Matheus repetiu sua oração silenciosa várias vezes durante o dia, até hoje me pego tentando compreender o que o incomodava tanto naquele dia.

O relato apresentado acima faz parte de um cotidiano escolar de uma turma de quatro (4) anos de idade da Educação Infantil, da qual eu fiz parte, durante o ano letivo de 2015, como professora regente de uma escola da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Porém meu percurso na educação não se iniciou nesse momento. Formei-me no Ensino Médio normal no ano de 2007 e no ano seguinte ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. Iniciei um estágio na secretaria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Niterói, onde participei do desenvolvimento de um projeto de educação para idosos, em que eles se inseriam em um mundo completamente novo a eles, o mundo da informática. Logo depois, participei do projeto PIBID que visava participar do processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de ensino.

Em todos os projetos de educação em que participei ficam evidentes transformações paradigmáticas na vida das pessoas. Todos passam por mudanças substanciais no contato com o novo, com o diferente.

Comecei o meu percurso como professora regente na Educação Infantil em 2014 em uma escola, onde fiz amigos e me sentia em casa. Amava meu trabalho. Entretanto, em um determinado dia, fui pega de surpresa. A equipe pedagógica me chamou para conversar e explicar o que acontecera. Uma professora mais antiga na rede, que estava afastada das atividades em sala de aula, havia decidido voltar, e a Fundação Municipal de Educação não permitia que a escola ficasse com uma professora a mais. Sendo assim, elas estavam sendo obrigadas à revelia, a me devolver, pois eu era a professora mais nova na instituição. A tristeza tomou conta de mim. Estava sendo retirada contra minha vontade de uma escola que eu amava para outra que eu nem ao menos conhecia. Senti-me um objeto, que poderia ser modificado a qualquer momento de lugar. A partir deste evento comecei a refletir sobre as emoções diversas que vivemos na escola bem como sobre os movimentos autoritários que ocorrem, movimentos que geram sofrimento. Para mim, ser tratada como ‘coisa’ gerou um enorme sofrimento. Essa ação cometida comigo, que sou adulta, me levou a uma série de conflitos, indagações e sentimentos que eu compreendia como desagradáveis, que eu compreendia como sofrimento, com os quais tive que lidar. Entretanto, esta situação que vivenciei me remeteu a situação vivenciada por Mateus e me fez refletir: o que levou Mateus a pedir para fazer o Johrei naquele dia? De que tristeza ele falava? Como as crianças lidam com os diversos sentimentos? Ao longo de nossas vidas passamos por diversos processos de vivência onde alargamos nossas consciências na alteridade com o novo, o que nos causa diversos sentimentos, entre eles, sofrimento.

Com quem converso

Para Bakhtin, o novo ao abrir um espaço para uma nova perspectiva nos alarga, rompe com conceitos anteriormente acabados. Minha vivência na escola, minha experiência com Mateus e diálogos com a teoria de Bakhtin me levaram a um alargamento da questão: Criança sofre? O que é sofrimento para a criança? Como a criança narra o sofrimento?

Ao olhar para a relação do sujeito no mundo e na relação dos sujeitos com o mundo escolar, percebemos formas muito endurecidas de opressão e de desumanização, os sujeitos se relacionam com essa cultura, muitas vezes perversa, revelando formas de sofrimento. Sendo o sofrimento um conceito psicanalítico, e reconhecendo que ainda não sei como este conceito se aplica à criança, este estudo busca compreender se a criança

sofre e, se sofre como podemos qualificar este sofrimento. A partir deste entendimento qualificaremos os processos de sofrimento infantil entendendo como a criança narra esse sofrimento, bem como, se ela compreende este mal-estar como sofrimento ou se nós que o vemos como tal. Esta pesquisa compreende o sofrimento na perspectiva da criança, e entende o sofrimento como um processo de relação entre o sujeito e o mundo. Em um mundo social que preza a permanência, a mudança transparecerá de modo negativo, entretanto algumas culturas consideram mudanças como os ritos de passagem como situações boas. Sendo assim, o sofrimento pode ser entendido como um problema de ordem sociológica relacionado com a maneira que nos colocamos no mundo. Respondemos a esses fenômenos sociais na forma de tristeza, lamento. A tudo isso vou chamar de sofrimento. Sendo assim, penso que poderíamos compreender o sofrimento como uma das formas de resposta ao mundo e aos processos sociais.

Para o psicanalista Christian Dunker o sofrimento é uma experiência compartilhada e coletiva, as experiências que estabelecemos com o novo ou desconhecido se transformam em experiência real do sofrimento. Em nossa sociedade, a criança é introduzida em instituições educacionais cada vez mais cedo, no caso de creches a partir dos seis meses, na Educação Infantil a partir dos três anos, e poderá passar de quatro a nove horas em um contexto de escolarização. Muitas situações são vivenciadas nestes contextos, mas o que nos interessa é investigar situações que levam ao sofrimento no processo de vivência educacional. A escola tem um modo de funcionamento e operacionalização que sanciona e delimita e que muitas vezes não são compreendidas pelas crianças. É nessa arquitetura educacional em que a criança se insere, em um mundo previamente sancionado, onde não há muita coisa que representa um significado a ela.

Segundo Christian Dunker: “O mal-estar se mostra na finitude do nosso corpo [...] o sofrimento determina-se pela narrativa e pelo discurso nos quais se inclui ou dos quais se exclui”. (DUNKER, 2012, p.25)

Ainda, parece que estes processos se repetem (ou se mantêm) ao longo de todos os anos da vida escolar, pois quando se inicia outro ano novos desafios se apresentam, e novamente o processo de conhecer o novo, vivenciar, sofrer e superar se impõe.

Nosso trabalho é da escuta, de compreender no contexto educacional em que ocorre a vivência escolar da educação infantil, o que é o sofrimento para a criança, desde o seu ponto de vista.

A ciência na intenção de padronizar cria parâmetros generalistas. Kierkegaard nos lembra nesse sentido que a dor e a tristeza de cada indivíduo não são mensuráveis e que, por consequência, a experiência vivida não pode ser pensada pela ciência, já que seu método se funda justamente na mensurabilidade. Nesse sentido essa pesquisa busca compreender o sofrimento educacional na Educação Infantil, contemplando a escuta sem tentar avaliar ou mensurar o sofrimento do indivíduo, visto que não há como se mensurar ou equiparar sentimentos. Para Bakhtin: “[...] o evento da minha dor e da minha tristeza não pode ser pensado, conceitualizado, mas somente vivido de seu interior”. (BAKHTIN, 2012, p.151)

O que é sofrimento? Segundo a filosofia de Schopenhauer, o sofrimento é a essência da vida, sendo a vida a manifestação da vontade o sofrimento se apresenta como sendo a afirmação e a negação da vontade de viver.

De qual sofrimento estamos tratando? A criança que vivência a Educação Infantil, que está em processo de construção da linguagem, muitas vezes não consegue verbalizar o que está sentindo. Quando há um sentimento estranho, tal como dor, angústia, enjoo, a criança não consegue ainda se comunicar com a palavra. Para Christian Dunker, o pesadelo de não ter seu sofrimento reconhecido é proporcional à dificuldade de nomeação do mal-estar. Para Bakhtin, viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar e etc. No mundo partilhado nós lidamos com o inconcluso, vivendo em um mundo de palavras do outro. Nesse sentido nos constituímos e nos transformamos através do outro. Acreditamos que ao pesquisar o sofrimento que ocorre na vivência educacional, conseguiremos entender melhor os diversos processos que ocorrem na educação.

Uma rápida análise na literatura nos demonstra que poucos estudos abordam a temática do sofrimento. Para Schopenhauer, o sofrimento é a essência da vida. Já para Kierkegaard o sentindo de dor e a tristeza não são mensuráveis. Entretanto pouco se fala sobre o sofrimento na perspectiva da criança. Para se compreender tal sofrimento, teremos que compreender conceitos que nos levem a uma atenção diferenciada na perspectiva de ouvir o outro que vive e sente, e que constrói sua identidade, se alterando na relação com o outro.

Sabemos que o conceito de mal-estar foi desenvolvido pela psicanálise para pensar as relações entre o sofrimento e o sintoma. O mal-estar se expressa através do sofrimento, que é identificado através do sintoma. Este mal-estar é indizível pela criança, mas quando ganha contorno de sintoma pode em muitos casos se tornar patológico.

Compreendendo que o sofrimento é estudado pela filosofia e pela psicanálise, com este trabalho pretendemos fazer um diálogo desses campos com a teoria de Bakhtin. Tendo consciência que não dominamos os conceitos da psicanálise, entretanto intuimos que é pertinente estudar a relação entre mal-estar, sofrimento e sintoma fazendo uma relação disto com a teoria bakhtiniana. A criança parece sofrer, mas não sabemos, enquanto professoras, se o que observamos é sofrimento. Na maioria dos casos interpretamos as experiências de mal-estar infantil de acordo com os sintomas que temos mais ou menos à disposição. Essa pesquisa é para podermos compreender se o que observamos é sofrimento, a partir da própria narrativa das crianças.

Para Bakhtin vivemos em um mundo de palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro, completam toda a vida do homem. A complexa dialética do interior com o exterior. Tendo como base esse movimento dialógico, Bakhtin vê três tipos de relações: as relações entre os objetos, relações entre sujeito e objeto e relações entre sujeitos. O ser se reflete no outro e refrata-se. O indivíduo ao se constituir se altera constantemente. Constituímo-nos e nos transformamos através do outro. Apenas existo através do outro. Falando esteticamente, o acabamento do agir do sujeito, que resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do sujeito. Sendo o mundo partilhado, lida-se com o inconcluso, com a realidade em constante formação.

Desta forma há que se construir uma perspectiva onde a criança seja um sujeito que fala e que ao falar nos auxilie a compreender os processos infantis nas bases deles mesmos. Buscamos, nesse diálogo com as crianças, compreender os processos infantis de relação com a cultura. “A expressão como matéria compreendida ou sentido materializado [...] A expressão como campo de encontro de duas consciências. A configuração dialógica da compreensão”. (BAKHTIN, 2011, p. 396)

Sabendo que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante e que, historicamente a criança é vista como um sujeito que não fala, este trabalho pretende construir uma perspectiva onde a criança seja sujeito da fala, sem que este seja forçado ou tolhido.

Tendo como ponto de partida essa série de conceitos bakhtinianos, buscamos a teoria de Bakhtin, através da escuta amorosa tentar compreender o que é sofrimento para a criança.

Para responder esses questionamentos, inicial estamos buscando uma bibliografia que se articula com os pressupostos teóricos aqui desenvolvidos tentando compreender a categoria do sofrimento na filosofia, na psicanálise e na filosofia da linguagem. É inspirados em Bakhtin, partiremos da escuta amorosa: ‘(...) somente uma atenção amorosamente interessada pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo’. (BAKHTIN, 2012, p.128)

Considerações finais

Assim, o foco principal desta pesquisa é a busca pela escuta, pelo indiciar e pela narrativa. Escutaremos, durante um ano, crianças da Educação Infantil na faixa etária de dois (2) a cinco (5) anos de idade, da Rede Municipal de Niterói, narrando suas experiências de sofrimento. É no imbricamento destas narrativas com nosso arcabouço teórico que tentaremos compreender como as crianças vivenciam suas experiências de sofrimento.

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. 2. Ed. _____ . *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. *Palavras e contra palavras: glossário de conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores.
- DUNKER, C. I. L. *Mal-estar, Sofrimento e Sintoma*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- KIERKEGAARD, A. S. *O conceito de Angústia*. Lisboa: Editorial presença. 1972; 224 p.
- SCHOPENHAUER, A. *O Mundo como Vontade e Representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. Disponível em: <http://www.academia.edu/4738819/O_sofrimento_na_filosofia_de_Schopenhauer>

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano e da Educação Popular (ECEP)

UMA INVESTIGAÇÃO COM O COTIDIANO ESCOLAR DE INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ SOBRE PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS

Bruna de Souza Fabricante Pina (PMI/UFF)⁷⁹

Resumo: Esta pesquisa, ainda em fase inicial, parte da seguinte questão: Como tem se configurado o cotidiano escolar de algumas instituições da rede municipal de ensino de Itaboraí, com as novas demandas e possibilidades para a escolarização das crianças de 5 e 6 anos provocadas pelas políticas públicas para educação da infância? Objetivo investigar como o processo de escolarização das crianças nessa faixa etária vem sendo pensado e quais as influências das políticas públicas nele, especialmente no que diz respeito à compreensão da alfabetização. Trata-se de uma pesquisa *com o cotidiano* (FERRAÇO, 2003) que busca compreender as concepções de educação infantil e de alfabetização que tem fundamentado as propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Espero com esse estudo contribuir para a reflexão sobre o processo de escolarização ao qual estão sendo submetidas as crianças *itaboraienses*, (re)pensando possibilidades de mudança nas propostas educativas oferecidas as infâncias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Processo de Escolarização. Cotidiano Escolar. Políticas Públicas.

Introdução

Nenhuma história vem do nada; elas nascem das velhas.
São novas combinações que fazem com que elas sejam novas.
(Salman Rushdie – Harum e o Mar de Histórias).

Início esse texto refletindo e tentando compreender como venho construindo a questão da minha pesquisa de doutorado. Pensando que de fato ela me parece não ter vindo do nada e vem sim de “velhas” histórias de uma professora da educação infantil que traz em sua bagagem algumas memórias que fizeram nascer uma nova história e/ou uma questão de pesquisa. Convidada, pela epígrafe a pensar nas combinações que fazem com que as histórias sejam novas, sigo pensando em minha trajetória para encontrar os motivos e questões que me mobilizam a pesquisar.

⁷⁹ Bruna de Souza Fabricante Pina, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Prefeitura Municipal de Itaboraí. E-mail: brunadesouzafabri@gmail.com

Minhas inquietações tem origem em algumas reflexões e indagações acumuladas ao longo do trabalho como professora da educação infantil e como orientadora pedagógica, mas principalmente após minha inserção na Coordenação da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Itaboraí. As relações cotidianas que venho tecendo ao longo da minha vida profissional, têm direcionando meu olhar para pensar sobre a função da educação infantil, a escolarização das crianças e suas relações com o ensino fundamental.

Alguns dilemas encontrados ao longo da caminhada como docente, vem me acompanhando e tem possibilitado a construção da pesquisa. Questões como: O que fazer na educação infantil? Como fazer? Que caminhos seguir? Por que a leitura e escrita “precisam” ser prioridade? Saber o alfabeto garante que as crianças se saiam bem no 1º ano do ensino fundamental?

Ao revisitar essas questões, sinto-me mobilizada a estudar o processo de escolarização das crianças buscando compreender as interferências no cotidiano escolar das políticas públicas para educação das crianças, que geram mudanças e que exigem da rede municipal uma reorganização. Quanto a isso destaco a ampliação do ensino fundamental para 9 anos com o ingresso obrigatório das crianças aos 6 anos, o que demandou uma significativa reestruturação da rede. Posteriormente a Emenda Constitucional nº 59/2009 promulgou a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, mas, como o prazo para universalização era até 2016 alguns municípios ainda estavam se adequando a primeira alteração tiveram que se reorganizar para atender tal demanda. Além disso, os estabelecer-se o Pacto da Alfabetização na Idade Certa, surgem algumas questões para pensar a relação entre educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Diante desse contexto de mudanças e indagações sobre os sentidos da educação e o processo de escolarização da infância, me parece necessário imbricar-me ainda mais no cotidiano escolar para pensar nas possíveis implicações das políticas públicas nas práticas desenvolvidas com as crianças. Assim, puxando os fios da minha trajetória profissional e com base em minhas bagagens o problema de pesquisa vem ganhando um novo desenho que só está sendo possível com as contribuições dos colegas do grupo de orientação coletiva. Além dos encontros cotidianos que fui tendo ao longo desse processo de (des)construção do projeto de pesquisa⁸⁰ como: a participação no Fórum Permanente da Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro, as conversas com as colegas de trabalho

⁸⁰ Desde o ingresso no doutorado minha proposta de pesquisa vem sendo (re)construída.

(assessoras pedagógicas e professoras de educação infantil da rede), as memórias da minha atuação como professora, algumas visitas aos espaços de educação infantil da rede municipal de Itaboraí e dos diálogos tecidos com alguns responsáveis que se dirigiram à SEMEC.

Apesar da mudança de foco mantenho o desejo de compreender de que forma a educação infantil e o ensino fundamental se relacionam, olhando para as rupturas, distanciamentos e conexões que existem na passagem da primeira para a segunda etapa da educação básica, especialmente nos primeiros anos. Mas, tendo como pano de fundo a compreensão das implicações das políticas públicas para educação das crianças no processo de escolarização na passagem da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, com um olhar atento para alfabetização.

Seguindo nesse processo (re)desenho a questão: **O que as crianças têm a nos dizer sobre a saída da educação infantil e o ingresso no ensino fundamental aos seis anos?** Para pensar em um problema que dialoga com ela, mas tendo outro foco, já que sigo olhando agora para outra dimensão dessa passagem. Pareço estar mais interessada em pensar sobre os sentidos da educação infantil e sua relação com a alfabetização, talvez mobilizada pelos dilemas⁸¹ que ganham vida no cotidiano escolar (alguns vivenciados por mim enquanto atuava como professora), no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita e sua relação com a educação infantil. Dilemas esses também compartilhados pelas professoras com as quais trabalho e que se desdobram em concepções e práticas estabelecidas a partir das influências das políticas públicas.

Na tentativa de esboçar uma nova questão acredito que esteja nesse momento interessada em pensar: **Como tem se configurado o cotidiano escolar de algumas instituições da rede municipal de Ensino de Itaboraí, com as novas demandas e possibilidades para a escolarização das crianças de 5 e 6 anos provocadas pelas políticas públicas para educação da infância?** Desejo perceber as pistas que o cotidiano me oferece para pensar sobre a forma como as crianças estão se escolarizando e como as práticas vêm sendo influenciadas por essas políticas.

Desse modo, desejo ainda pensar na saída da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, mas com um olhar atento para o que essa passagem nos revela de

⁸¹ Questões como: As crianças já estão reconhecendo as letras e números? Já sabem o alfabeto? Conseguem ler e escrever? Essas perguntas me faziam pensar sobre o que esperavam que as crianças com as quais trabalhava aprendessem, colocando como prioridade a linguagem oral e escrita em detrimento das demais e indo de encontro com a proposta de educação infantil que acredito que é a de que as crianças precisam ter acesso e experimentar as diferentes linguagens sem que se priorize uma e não outra.

concepções de ensino-aprendizagem e principalmente de alfabetização. Minha tentativa será refletir sobre o que significa alfabetizar, considerando as políticas públicas para a escolarização da infância e as pistas que o cotidiano escolar me oferece.

Sigo o caminhar investigativo com algumas questões, que me ajudarão a pensar e construir a pesquisa: O que fazer na educação infantil? O que chamamos de Alfabetização? Que concepções de escola, de aprendizagem e por sua vez, alfabetização tem fundamentado as práticas e também as políticas públicas? Que implicações/desdobramentos tais políticas geram no cotidiano? O que a ampliação da obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos ofereceu as crianças e professores? Diante das alterações provocadas pelas políticas públicas como as crianças, professores, responsáveis, podem participar dessas transformações?

Essas indagações tem me ajudando a desenhar a pesquisa e indicam caminhos pelos quais estou seguindo. Longe de tentar respondê-las ou esgotá-las, pretendo problematizá-las e buscar na pesquisa *com* o cotidiano (FERRAÇO, 2003) pistas que me ajudem a pensar sobre elas. São questões iniciais que me mobilizam a investigá-las, mas entendo que com minha inserção no cotidiano das instituições outras perguntas e/ou caminhos poderão se apresentar.

Pensando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - por onde passa a alfabetização?

A alfabetização, apesar de ser um tema discutido e estudado há algumas décadas, quando problematizado no cotidiano escolar parece desencadear tensões, contradições e dúvidas. Indagações como: O que é alfabetização? Devo ou posso alfabetizar na educação infantil? Caberia apenas ao ensino fundamental a responsabilidade pela alfabetização? São dúvidas “povoam” as discussões e debates sobre os fazeres na primeira e segunda etapa da educação básica.

Essas questões ganham vida e revelam as concepções de alfabetização que tem se materializado nas escolas brasileiras por meio das práticas pedagógicas que em alguns casos conferem, a educação infantil o caráter preparatório para o ensino fundamental, desenvolvendo-se a partir de atividades mecanicistas e de treino motor. E por sua vez a segunda etapa da educação básica, em seu primeiro ano teria como trabalho central o

aprendizado da leitura e da escrita, deixando de lado os demais conhecimentos e na maioria das vezes sendo desenvolvida, também, por meio de propostas de cópia, treino.

Seguindo por esse caminho, venho me perguntando quais seriam os sentidos da educação infantil? E do ensino fundamental? Por que as primeiras etapas da educação básica parecem pouco dialogar e como a criança é compreendida nessa relação de ruptura? Não seria mais interessante se o processo educativo se desenvolvesse de forma articulada e contínua? Talvez, as rupturas “propostas” ou construídas tenham a ver com as concepções de escola, de ensino-aprendizagem e alfabetização que fundamentam a educação brasileira, inclusive as políticas públicas.

O próprio termo usado, na legislação, vide Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) para nomear os agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos, já oferece pistas dessa compreensão, uma vez que, manter a ideia de pré-escola confere a essa etapa um caráter de “não escola”, considerando-a como um tempo/espço antes da escola. Quem sabe, não seria essa abertura para as compreensões desse ser o lugar para preparar para a escola ou um lugar descompromissado com a aprendizagem das crianças.

Essas questões me ajudam a entender o quanto é complexa essa relação, parece-me ser preciso, antes de mais nada reconhecer o lugar da educação infantil e sua função para que possamos avançar. Talvez, seja preciso sobre tudo repensar o papel da escola. Porque me parece que as práticas estão fundamentadas em uma ideia de escola como espaço apenas para ensinar a ler e escrever e transferir conhecimentos. Ou seja, se a escola ocupa-se dessa missão caberia então, a pré-escola, preparar as crianças para essa aprendizagem.

Nesse sentido, no cotidiano escolar da educação infantil encontramos propostas que objetivam trabalhar o desenvolvimento motor, o reconhecimento das letras e números e atividades que desenvolvam as habilidades necessárias para a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Com essas escolhas fica clara a compreensão de que o desenvolvimento procede a aprendizagem, por isso é preciso que a criança se desenvolva para que posteriormente aprenda.

Por outro lado existem propostas que esvaziam o sentido do aprender e da brincadeira, deixando que as crianças passem todo o tempo brincando sem que se desenvolvam propostas nas quais possam ter contato e acesso as diferentes linguagens,

negando as crianças o direito de aprender e experimentar situações que de fato promovam seu desenvolvimento integral conforme prevê a legislação⁸².

Para Sampaio (1993) antes de discutir a alfabetização na pré-escola é preciso pensar sobre a função dessa etapa da educação básica e discutir o conceito de alfabetização. A autora sugere “RE-pensar as práticas pedagógicas no sentido de concretização de um espaço compromissado com as crianças das classes populares, espaço que lhes garanta apropriação de novas linguagens que expressem sua forma peculiar de representar o mundo” (SAMPAIO, 1993, p.53)

Nesse movimento de repensar o fazer na educação infantil e a necessidade de compreender a alfabetização com um processo que vai além da simples aprendizagem da codificação e decodificação da língua. Além disso, é preciso ampliar esse olhar inclusive para as propostas do ensino fundamental, já que a compreensão “simplista” da alfabetização parece prevalecer.

Geralmente, as práticas desenvolvidas no 1º ano do ensino fundamental denunciam uma concepção de alfabetização que está voltada apenas para o aprendizado das normas da língua escrita, com palavras soltas, formação de sílabas e frases. As metodologias utilizadas esvaziam o sentido da leitura e escrita e não possibilitam o reconhecimento de sua função social.

Compreendo que, talvez, a possível ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental acontece porque se confere uma seriedade a segunda etapa da educação básica, colocando a responsabilidade do aprendizado da leitura e da escrita, sobre as crianças. Marcando desse modo o início, muitas vezes, de uma trajetória de fracasso e ou insucesso escolar para os que não conseguiram alcançar as aprendizagens desejadas, pois se espera que todos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo e como sabemos cada um possui um jeito e tempo de aprender.

Aliás, além de se propor o trabalho de forma homogênea, as crianças em especial as das classes populares, tem seus conhecimentos prévios invisibilizados e são muitas vezes caracterizados pelas ausências. Em alguns casos esse enquadramento acontece desde a educação infantil, quando são realizadas atividades que tem como objetivo central condicionar as crianças, seus comportamentos, negar seus saberes, “catequizar” seus

⁸² Lei nº 9394/96- Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

corpos. De acordo com essa perspectiva a palavra-chave é “prontidão”, entendida como o ajustamento da criança às exigências do sistema escolar (CAMPOS, 2009, p.14).

Parece-me que essa compreensão foi a mola propulsora de um processo de universalização e institucionalização da educação que aconteceu ao longo século XX. Fortaleceu-se a ideia de que era preciso colocar todos na escola para poder ensinar-lhes as “capacidades, valores, hábitos, modelos culturais e estilos de vida” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.82), aceitáveis para uma sociedade que sofre com os resquícios de uma estruturação fundamentada no colonialismo.

Quanto a isso Esteban (2013) alerta que esse processo de universalização veio acompanhado de uma “única epistemologia, negando ou subalternizando todas as demais, muitas das quais articuladas às culturas das classes populares” (ESTEBAN, 2013, p.173). Um processo que tem se materializado no cotidiano das escolas e no contexto educacional brasileiro. A pretensa universalização e a defesa por uma escolarização precoce parecem estar a serviço da “necessidade” de oferecer vivências que garantam o processo de enquadramento das crianças dentro dessa epistemologia dominante.

Ao se constituir a partir de um projeto epistêmico único, que nega as diferenças. No qual toda a expressão cultural que não se enquadra é invisibilizada, a escola parece estar atuando como instrumento colonizador. Alguns dos autores decoloniais como: Mignolo (2005), Quijano (2005), Castro-Gómez (2005) ajudam na reflexão sobre essa relação colonialista ao afirmarem que esse processo não se encerrou com o fim do período colonial, constituindo-se como uma relação de dominação que perdura até os dias atuais. Já que esse processo relaciona-se com a construção de subjetividades que interferem na construção identitária de um povo.

Lançando mão dos estudos decoloniais, partindo de uma leitura ainda inicial, entendo que algumas das relações vividas na escola, fruto da modernidade que instituiu e legitimou um saber único, europeu, negando todas as demais expressões culturais e formas de construir conhecimento, acabam se desdobrando a partir de propostas colonialistas.

Acredito que tais questões atravessam as escolhas e decisões que vem compondo a educação no Brasil. Talvez, a tendência de antecipar o processo de escolarização desenhasse em uma lógica compensatória que busca “garantir” as crianças, em especial, as oriundas das classes populares experiências que as ambiente ao contexto escolar, ensinando-as sobre as normas de conduta, formas de agir na escola, sem considerar as lógicas infantis, as

questões culturais desses sujeitos, tornando-os subalternos, negando seus saberes e o tempo próprio da infância.

Essa lógica colonial parece-me dialogar com o desejo de uma educação infantil preparatória para a alfabetização, o que nos leva a colocar em cena uma discussão que parecia estar esgotada, mas que diante dos dilemas anteriormente apresentados e as questões em torno dessa temática, fazem emergi-la com força e me provocam a pensar sobre elas.

Compreender a alfabetização apenas como o aprendizado do código, invisibiliza toda a dimensão política que está imbricada no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez, sejam os resquícios de uma escola colonizadora que se propõe apenas a manter e valorizar as desigualdades socioculturais. Negando o direito que as crianças têm de aprender, construir conhecimento e ampliar seus saberes sobre o mundo.

Entendendo e reconhecendo as potencialidades das relações vividas no cotidiano e as falas das crianças, professoras e demais sujeitos que o compõe, sigo buscando investigar pistas sobre o processo de escolarização e de que modo elas podem nos ajudar a (re) pensar as práticas tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental.

Desafios e caminhos a trilhar...

Comprometida de forma ética, política e profissional, tentarei na inserção no cotidiano ouvir, ver e sentir o que as relações nele tecidas podem ajudar a repensar a educação infantil e ensino fundamental, principalmente na tentativa de construir um olhar sensível para as implicações das políticas públicas para educação das crianças no fazer cotidiano, para tanto, desejo que os parceiros da pesquisa me ajudem nessa árdua tarefa. E se pesquiso é “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2008, p. 32), esse é sem dúvida o meu desejo descobrir o que ainda não sei e compartilhar os achados. Tenho como maior desejo convidar as professoras, crianças e seus responsáveis para um contínuo (re)pensar a educação infantil.

Há um longo caminho a se trilhar e no micro, no miúdo que é o cotidiano escolar pretendo provocar esse (re) pensar. Sigo com esse ideal de contribuir para que a Rede Municipal de Ensino de Itaboraí possa avançar nessa reflexão e as crianças e os demais sujeitos que a compõe possam compartilhar desse movimento.

Inicio essa investigação afirmando o compromisso com as crianças das classes populares que ao longo do tempo vem sendo submetidas a propostas equivocadas e muitas

vezes fadadas ao fracasso. O que me move é poder, junto com elas (re) pensar sua escolarização e seus direitos. Para alguns pode parecer um sonho inalcançável, mas como Paulo Freire, entendo a utopia como uma força que me move, não quero apenas estar no mundo e sim fazer valer o tempo que nele estou.

Faço essa escolha de pesquisa *com* o cotidiano, pois aprendi com Ferraço (2003) que esse tipo de pesquisa tem “tentado assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos” (FERRAÇO, 2003, p. 168). Então, além de reconhecer as muitas vozes que compõem o cotidiano escolar, pretendo construir a pesquisa com esses sujeitos, mesmo que esse ainda seja um grande desafio, pois de que forma poderei incluir as crianças, professores e outros sujeitos como autores do “meu” texto? Sem colocar-lhes como objetos e dividindo com eles a autoria, esse ainda tem sido um grande desafio a se pensar, já que a escrita do texto da tese me parece ser um pouco solitária.

Por isso, já inicio a pesquisa pensando as maneiras de incluir meus parceiros de pesquisa sem dar-lhes a dimensão de objeto e sim sujeitos co-autores da investigação. Venho refletindo sobre as possibilidades de conferir a eles o protagonismo que merecem e autoria nessa empreitada. Acredito que o estudo de pesquisas do campo dos estudos com o cotidiano poderão me ajudar nessa tarefa.

Além de pensar sobre os desafios da escrita, estou atenta às bifurcações e desafios que o “caminho” pode apresentar, entendo que esse caminhar poderá ser marcado pelos percalços e dilemas que dão vida a toda complexidade do cotidiano. Ao desenvolver essa pesquisa estarei pensando/refletindo sobre um determinado cotidiano e não outro (ROCHA, 2014, p. 169).

Em meio à profundidade e complexidade dos estudos *com* cotidiano, entendo “que o cotidiano não está dado previamente, metodologicamente, sua descoberta se faz de modo reflexivo ao longo do processo de investigação”. (Idem, p.177). Ou seja, a partir da imersão no cotidiano poderei ir (re) desenhando a pesquisa.

Quando me proponho a investigar *com* o cotidiano entendo não ser essa uma tarefa fácil, já que é necessário ter sensibilidade, um olhar atento, propor o diálogo e estar aberto a novas aprendizagens, ações que afetam o pesquisador. Estarei convivendo com os *riscos da experiência humana* (ESTEBAN, 2004, p.131), tendo em vista que o ato de pesquisar gera transformação em quem pesquisa e dependendo do modo como o grupo investigado é incluído na pesquisa esse também sofre transformações.

O cotidiano me mobiliza caminhar junto com ele e abrir meus sentidos. Nesse caminho sigo com a bagagem cheia de incertezas e dúvidas. Mas, cheia de esperança ao ver que o problema de pesquisa começa a ganhar forma e como a epígrafe que abre esse texto alerta, vejo velhas histórias fazendo novas combinações e tecendo uma nova história, nesse caso uma pesquisa.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- _____. Emenda Constitucional Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.
- CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006. Salto para o Futuro- Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009.
- CASTRO-GOMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. *Perspectiva*, v. 22, n. 1, p. 127-144, 2004.
- _____. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 8, 2013.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: IN: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: IN: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

ROCHA, G. A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método. In: TOSTA, S.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteiras: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAMPAIO, Carmem Sanches. _____. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DE OFERTAS E MATRÍCULAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Gisele Coelho de Oliveira Araújo (UFF)⁸³

Resumo: Com o intuito de apurar os dados relativos ao atendimento em tempo integral nas creches e nas pré-escolas, esta pesquisa teve por principal objetivo analisar a oferta de educação em tempo integral na educação infantil nos últimos anos no Estado do Rio de Janeiro. A educação básica em jornada de tempo integral tem sido adotada como política em diferentes momentos e lugares deste país e a educação das crianças de zero a seis anos tem em sua tradição a oferta em jornada de tempo integral em grande parte das instituições. Em meio às novas demandas em torno da educação infantil em jornada de tempo integral, foram analisados os dados de escolas com oferta e de matrículas em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro. Foram apresentadas, também, as metas do Plano Nacional de Educação que se relacionam com a educação infantil em tempo integral.

Palavras-chave: Educação infantil. Tempo integral. Rio de Janeiro.

Introdução

A expansão das creches e pré-escolas continua a ser um tema inquietante, sobretudo se considerarmos os efeitos da afirmação de direitos consagrados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as mobilizações sociais em torno dos direitos das crianças pequenas, as reivindicações do movimento de mulheres, as novas responsabilidades públicas e obrigações dos municípios com a educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Contudo, num contexto onde as lutas pela universalização da educação infantil reatualizam debates e colocam em xeque a capacidade de os governos municipais promoverem novas interlocuções públicas em torno da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que percebemos é um quadro ainda com muitas disparidades onde a negação de direitos expõe as evidências de uma cidadania inconclusa.

⁸³ Gisele Coelho de Oliveira Araújo, Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: coelho.gisa@hotmail.com

Se a universalização da educação infantil ainda se constitui uma luta inacabada, sobretudo se considerarmos a histórica invisibilização das crianças de zero a três anos de idade, quando os olhares se voltam para a expansão da educação em tempo integral, novas interpelações políticas surgem no horizonte da reivindicação e da ampliação de direitos.

Com o intuito, portanto, de apurar os dados relativos à atendimento em tempo integral nas creches e nas pré-escolas, esta pesquisa teve por principal objetivo: analisar a expansão da oferta de educação em tempo integral na educação infantil nos últimos anos no Estado do Rio de Janeiro.

Dados do censo educacional de 2013, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), apontam que, no Brasil, estão matriculadas 7.590.600 crianças na educação infantil (2.730.119 nas creches e 4.860.481 nas pré-escolas). Do total, 70,8% estão nas unidades de ensino públicas (32,2% nas creches e 67,8% nas pré-escolas). As municipais respondem por 98,9% dessas matrículas (32,4% nas creches e 67,6% nas pré-escolas) (INEP, 2014). Essa preponderância de atendimento nas unidades de educação infantil públicas e a quase exclusividade nas municipais demonstram o entendimento das famílias de que cabe ao Poder Público, por meio de suas instituições, assegurar o direito das crianças pequenas à educação escolar, mediante

[...] a adoção de parâmetros de qualidade da educação infantil; com a presença crescente de professores com formação em nível de ensino superior atuando em creches e, sobretudo, em pré-escolas; e com a inserção da educação infantil nas metas de expansão e melhoria da educação básica brasileira (VIEIRA, 2011, p. 250).

Dado esse quadro, os municípios são desafiados a atender às condições de infraestrutura, recursos humanos, bem como a ampliação de oferta de vagas para atendimento às demandas garantidas constitucionalmente. Entre esses desafios, emerge outro que se relaciona com o debate sobre o “tempo integral” na educação infantil. No ensino fundamental, essa é uma experiência que vem se consolidando nas últimas décadas em Municípios e Estados brasileiros.

No caso da educação infantil, o “tempo integral” vem ganhando novos espaços de expansão da oferta. No entanto, essa expansão deve vir acompanhada das necessárias discussões em torno das experiências e concepções da ampliação do tempo na educação infantil, sobretudo tendo por referência a tríade: primeira etapa da educação básica, direito das crianças ao seu bem-estar social e cultural e a possibilidade de escolha das famílias em relação ao tempo da criança na unidade escolar

Nesse sentido, pretende-se elencar, neste trabalho, alguns preceitos legais acerca da educação infantil, entendendo-a como primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado, bem como trazer os dados relacionados à expansão das experiências de jornada ampliada/educação em tempo integral na educação infantil no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro.

Educação Infantil e(m) Tempo Integral

Nas últimas décadas, mais especificamente a partir do processo de redemocratização do início dos anos 1980, importantes avanços foram proclamados nas legislações educacionais brasileiras. No que se refere à educação infantil, as conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, com as lutas de organizações e movimentos sociais, podem ser consideradas como um marco importante por pelo menos três anúncios: o reconhecimento da educação infantil como um dever do Estado brasileiro na garantia de sua oferta (BRASIL, 1988, art. 208, IV); a afirmação do direito da criança, entre outros, à educação (BRASIL, 1988, art. 227); a garantia aos pais trabalhadores urbanos e rurais de atendimento gratuito a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Desde Anísio Teixeira (1994), que defendeu a necessidade de escolarização em tempo integral – na época não se falava em educação integral – na década de 1950, somente em 1980, com as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) no Estado de São Paulo e dos Centros de Educação Infantil (CEIs) em Curitiba, o tema voltou a ser pauta de debates e publicações. Alvo de intensa polarização, tendo em vista o cenário político do período da redemocratização brasileira, predominou, nos textos que circularam na época, uma visão crítica sobre a proposta de ampliação do tempo escolar que não vislumbrava qualquer perspectiva de potencial inovador que se discute hoje

O que se vê hoje é uma crescente inclusão do tema da demanda pela oferta do tempo integral na educação infantil na agenda pública com o agenciamento de iniciativas dos governos municipais, interpelações jurídicas sobre a garantia de direitos das crianças e demandas das famílias. Assim, a tênue experiência da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cujo desafio de sua universalização ainda está longe de se efetivar (não obstante os esforços consolidados nos últimos anos), vai sendo provocada a

incorporar, no centro mesmo de suas questões, novas perspectivas de análise acerca da ampliação do tempo de permanência das crianças matriculadas em creches e pré-escolas, sem que isso implique abrir mão de um conjunto de garantias e direitos historicamente conquistados na sociedade brasileira.

Em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, a implantação do tempo integral na educação infantil se inicia com a própria criação da instituição, sobretudo das creches, o que demonstra uma matriz cultural de atendimento a exemplo do que ocorria com o início de expansão das creches públicas no Brasil. No caso da pré-escola, esse tipo de oferta é mais recente, contudo tem sido estimulada por uma crescente demanda, sobretudo das famílias e de iniciativas políticas isoladas. Nesses dois âmbitos, as atividades se desenvolvem, em sua grande maioria, entre oito e nove horas diárias. As propostas adotadas assumem denominações diferenciadas, ora identificadas como tempo integral, ora como educação infantil em tempo integral, período integral ou jornada ampliada.

Conforme a Resolução CEB/CNE nº 5/2009, art.5º, § 6º, é considerada educação infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Educação Infantil, Tempo Integral e metas do PNE

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Esse tratamento integral das várias dimensões do desenvolvimento infantil exige a indissociabilidade do educar e do cuidar no atendimento às crianças.

A educação infantil, como dever do Estado, é ofertada em instituições próprias — creches para crianças até três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos — em jornada diurna de tempo parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas. Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico que deve ser elaborado coletiva e democraticamente com a participação da comunidade escolar e desenvolvido por professores habilitados.

A educação infantil cuja matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

A partir da significativa demanda e expansão da educação infantil, e considerando as competências da União de coordenar a Política Nacional de Educação, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento da educação e de estabelecer diretrizes para a educação infantil, o Ministério da Educação vem implementando ações com vistas a garantir não apenas a expansão da oferta de educação infantil, mas também a qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas.

Sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, o II Plano Nacional de Educação (PNE) traz um avanço para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país.

O PNE 2014-2024 traz, em duas metas, referências que recaem sobre a oferta da educação infantil em “tempo integral”. A meta 1 especifica como uma das estratégias (1.17): “Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014); e a meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014), indicando um direcionamento de políticas para a expansão da oferta do “tempo integral” na educação infantil, seja tomada em separado, seja na articulação com as demais etapas da educação básica.

Dados obtidos no “Observatório do PNE” indicam que 28,4% das crianças matriculadas na educação infantil (97% na área urbana e 3% na área rural) permanecem sete horas ou mais na unidade escolar, ou seja, são caracterizadas, no Censo Escolar, como matrículas de “tempo integral”.

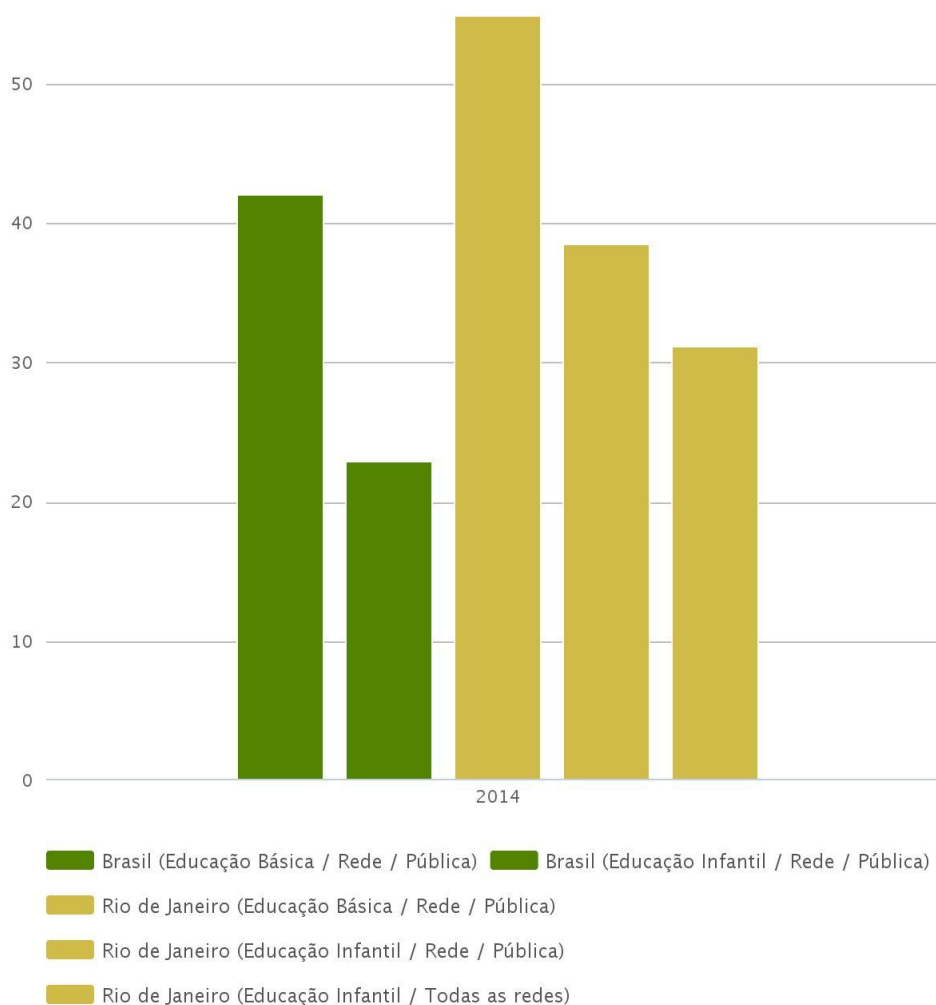
Assim, cumprir o que indica o PNE 2014-2024, no que se refere à educação infantil em “tempo integral”, implica enfrentar ainda alguns desafios de forma de garantir o direito das crianças à educação.

A seguir serão apresentados alguns dados retirados do Observatório do PNE. A meta da Educação Integral é composta por duas submetas. A que se representa no gráfico

abaixo, refere-se ao número de escolas que oferecem Educação em tempo integral. Para ser considerada uma escola em tempo integral, ela deve ter pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas. Cabe destacar, no entanto, que o conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não apenas o cumprimento da carga horária. Esta dimensão não é captada pelo indicador apresentado.

Observa-se que a porcentagem de escolas da Educação Básica da rede pública que ofereciam Educação integral era de 42% no Brasil e de 54,8% no Estado do Rio de Janeiro em 2014. No Estado do Rio de Janeiro, 31,1% das escolas de Educação Infantil eram em horário integral, um total de 2.302 escolas. Na rede pública, esse valor era 38,4%, com 1.474 escolas.

Porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral



Em relação ao número de matrículas na Educação Integral, o Observatório do PNE aponta que em 2014 a Educação Infantil em tempo integral em todas as redes de ensino apresentava 2.262.954 de matrículas. No Estado do Rio de Janeiro, esse número era de 179.299 matrículas. Dessas, 129.882 eram na rede pública.

Considerações finais

Vários fatores (desigualdades regionais, fragmentação das políticas públicas, ausência de financiamento compatível com as demandas, desarticulação dos sistemas de ensino etc.) têm comprometido a equidade de acesso e permanência das crianças nas diferentes configurações da educação infantil. Em se tratando da oferta da jornada ampliada, aposta-se em propostas diversificadas de trabalho que considerem o contexto onde essas políticas serão planejadas e executadas e possibilitem aos diferentes tipos de crianças acessar outros territórios da cidade (contexto rural e urbano) e outros artefatos culturais como potencializadores para sua formação social e cultural.

Neste caso, “[...] é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação de aprendizagem das crianças [...] com a sua vida e com a vida da comunidade” (FARIA 2011, p. 39). Além da necessária promoção de estratégias indutoras para a garantia da qualidade da educação infantil, em que pese o atendimento previsto a 50% das escolas públicas e pelo menos 25% dos alunos da educação básica conforme Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação, é preciso avaliar os contornos que essa expansão e oferta irão assumir, sobretudo no que diz respeito às condições de infraestrutura e funcionamento das creches e pré-escolas em contextos urbanos e rurais.

A implementação de políticas de Educação Integral para a Educação Infantil não é uma tarefa simples. Implica mudanças estruturais e de gestão que vão desde a infraestrutura necessária para a realização das atividades até a definição de propostas pedagógicas que tragam contribuições efetivas para o desenvolvimento pleno das crianças, passando pela tão necessária formação dos diversos profissionais envolvidos.

Dada essa complexidade, a participação de organizações da sociedade civil e as articulações intersetoriais se tornam condicionantes. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas.

Se a universalização de atendimento à educação infantil ainda se coloca como um grande desafio ao presente, outros debates precisam ser introduzidos quando a jornada ampliada em tempo integral passa a ser a única opção de acesso às creches ou às pré-escolas. Mais do que um atendimento público a grupos sociais mais empobrecidos, essa experiência deve se constituir como um direito que tem por base o que é melhor para a criança e seu bem-estar social e cultural e não simplesmente uma espécie de refúgio, como bem afirma Telles (2009), “das iniquidades ainda inscritas na trama social”.

Compreende-se que mais importante que qualquer apelo político, assistencialista ou salvacionista em torno da educação infantil em “tempo integral” é a ideia do direito da criança a ter um tempo qualificado na instituição que deve prevalecer.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: Seminário Nacional Currículo Em Movimento, *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Constituição. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 e dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União. Brasília, DF
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crerérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- FARIA, A. B. G. de. O pátio escolar como território de passagem entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N. et al (Org.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres*. Rio de Janeiro: UFRJ/ FAU/PROARQ, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo Escolar 2009, 2010, 2011. Brasília, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil/estrategias/1-16-tempo-integral>

PINTO, J. M. de R. Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2007.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TELLES, V. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

TEATRO PARA PRIMEIRA INFÂNCIA, VIVÊNCIAS ESTÉTICAS

Luiz Miguel Pereira (UFF)⁸⁴

Resumo: A pesquisa Teatro para Primeira Infância objetiva, inicialmente, propiciar o protagonismo com as crianças; está vinculada às dinâmicas de atividades artísticas nas turmas da educação infantil da Escola Nossa, em Niterói-RJ, onde observamos como os bebês (crianças entre um ano e meio até três anos) vivenciam esses momentos, e a partir destas observações dialogaremos com a teoria histórico-cultural fazendo aproximações com os conceitos de: vivência, meio, situação social do desenvolvimento, atividade-guia e neoformações. Nesta perspectiva, vamos incentivar a participação dos bebês nos processos das atividades propostas, objetivando o surgimento de garatujas teatrais ou de reelaboração criadora a partir das percepções das crianças e com a produção e reprodução dos seus movimentos, propiciando, assim, possibilidades de intencionalidades criativas. Apoiamos nosso estudo no referencial metodológico da pesquisa que preconiza o protagonismo dos bebês, hibridizada com a etnografia.

Palavras-chave: Teatro para primeira infância. Vivência. Pesquisa com bebês. Infância.

Introdução

Tenciono debater sobre os processos de produção de atividades artísticas para a primeira infância na educação infantil, com inspiração nos estudos pós-estruturais e pós-coloniais, considerando a contribuição da sociologia da infância enquanto uma infância pós-sociológica – representada no fato de que as crianças não se reconhecem nos bebês – defendendo a ideia de que existe uma diferença entre os bebês e as crianças que não pode ser ignorada (TEBET, 2013). Inserir o teatro para bebês enquanto um movimento existente tanto no mundo quanto no Brasil, que dialoga numa perspectiva de a primeira infância ter o direito a arte e, assim, sugerir a possibilidade de uma educação estética tendo por foco a educação de um homem novo.

A educação artística é um fator de educação particularmente importante, e não só porque é agradável desenvolver no aluno este ou aquele dom artístico, para que ele possa cantar, tocar violino ou desenhar bem, e também não só, como com frequência dizem os pedagogos burgueses, para desenvolver na criança a capacidade de fruir a natureza e as obras

⁸⁴ Luiz Miguel Pereira, doutorando do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: luizmiguelp@gmail.com. Bolsista da CAPES.

artísticas que lhe permitam sentir-se feliz. O importante não reside nisso. O importante é que quase não existe outro meio de educar as emoções e, por conseguinte, a vontade humana (LUNATCHARSKI, 1988, p. 214).

Neste contexto, as condições postas para a formação de um “novo homem” estão muito aquém do desejável, estabelecidas a partir de concepções de significantes vazios, tendo por princípio a manutenção da hegemonia dominante; adotar este conceito de “homem novo” de inspiração na pedagogia soviética é repensar o ser e estar no mundo e redimensionar a educação em outra possibilidade.

Cogitar uma educação estética para a primeira infância a partir da estrutura dominante é quase um motivo de pessimismo. É imperioso pensar num porvir inspirado nas utopias, que são necessárias, pois sem elas os seres humanos não atingem a sua origem ontológica: ser mais! E para alcançar este objetivo é necessário o investimento numa esperança “crítica”, em dias melhores através da práxis do dia a dia (FREIRE, 1996; 2001).

E somente a partir da formação deste “homem novo” que será possível construir uma sociedade que tenha por princípio algo para além dos significantes vazios, uma concepção de ser humano a partir de sua origem ontológica.

Em busca de encontros teóricos que possam dialogar nas variadas frentes da pesquisa, recorro à crítica da sociologia da infância inglesa, que aponta para um terceiro excluído e dialoga com outras possibilidades de entendimento da infância.

A Sociologia da Infância surgiu então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. [...] mas minha opinião hoje é que a Sociologia da Infância, no conjunto, está apenas começando a lidar com a segunda parte dessa tarefa (PROUT, 2010, p. 733).

Algumas alternativas de inclusão do terceiro incluído são apontadas por Prout (2010): interdisciplinaridade, hibridismo, redes, mediações e mobilidades; ao partirmos destas propostas, iremos encontrar em sua crítica à Sociologia da Infância os argumentos que sinalizam a possibilidade de outro olhar sobre os bebês.

A Sociologia da Infância estabeleceu-se então, ela própria, dentro, e não além das oposições dicotomizadas da Sociologia moderna. Gostaria aqui de ressaltar três delas: crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir (PROUT, 2010, p. 734).

A discussão em torno destas proposições e as respectivas aproximações conceituais sinalizam que o teatro para bebês se encontra inserido no bojo das reflexões através da

conquista dos bebês de uma concepção estética destinada para eles.

Por estarmos mediados pelo discurso, as reflexões de Prout apontam para a sustentação de uma desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta, que marcam a nossa época. “É parte da ‘passagem da modernidade’ que, na minha opinião, a Sociologia da Infância precisa fazer agora”. (Idem, p. 749). Estas palavras, juntamente com as reflexões críticas da pós-modernidade, estão apoiadas na produção do discurso em que situo o tema desta proposta.

O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (LOPES, 2013).

Compactuando com a inserção de um teatro para bebês numa categoria na ordem da produção do discurso e contextualizada em montagens cênicas no Brasil (PEREIRA, 2014), proponho uma interlocução possível com a teoria histórico-cultural a partir de uma educação estética.

Alguns pontos para a produção discursiva: existem diferenças entre experiência estética e emoções; a experiência estética não se reduz ao sentimento; não se pode compreender a arte como contágio; a arte não é uma expressão do sentimento, ela é uma organização dos sentimentos.

É evidente que o efeito da arte é bem mais complexo e diverso, e seja qual for a definição que dela fizermos, nunca veremos que ela implica algo que difere da simples transmissão de sentimentos. Mesmo se concordarmos com Lunatcharski, para quem a arte é uma concentração de vida (p. 69), ainda assim devemos ver que a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos que a teoria de Tolstói não leva em conta (VIGOTSKI, 2001, p. 308).

Para a formação deste “homem novo” torna-se igualmente necessária a criação de uma nova arte, e é nesta perspectiva que situo o teatro para bebês. Propiciar uma vivência dos bebês numa experiência estética que lhes propicie imaginação, minimamente, nesta exposição, as múltiplas conexões com as metáforas de cena os inquietarão de alguma forma, produzindo uma novidade que não se encontra em seu cotidiano, mas num espaço destinado à recepção estética.

O espectador que participa da atividade, portanto, é também ator do processo e, por conseguinte, dialoga com as percepções da linguagem cênica, com o sentido encarnado no

signo, sendo o signo “enquanto reflexo das estruturas sociais”, ao mesmo tempo “vivo, móvel e plurivalente” e também como “um fragmento material desta realidade” (BAKHTIN, 2012, p. 15; 33). Partindo do princípio que não existe linguagem externa sem linguagem interna, podemos levar em consideração a possibilidade do bebê, em seu processo de formação, ao entrar em contato com as múltiplas faces dos sentidos ofertados por uma representação teatral, inaugurar formas poéticas e imaginação, desenvolvendo sua educação estética através destas mediações.

A linguagem é de origem social e a arte é o social em nós “mesmo que o seu efeito se registre em um indivíduo à parte, isso ainda não nos autoriza a afirmar que as raízes e a essência da arte sejam individuais, assim como seria ingênuo imaginar o social apenas como coletivo, como somatório de pessoas” (BEZERRA, 2001, p. 12).

Na tentativa de delimitar o tema desta pesquisa, assinalei algumas questões que decerto irão contribuir para o refinamento da proposta; considero o estudo da crítica da Sociologia da Infância inglesa e as contribuições da teoria histórico-cultural, propondo diálogo com a situação social do desenvolvimento das crianças a partir da oferta do meio (teatro) e suas vivências enquanto protagonistas.

A pesquisa “Teatro para primeira infância, vivências estéticas” propõe estabelecer relação com uma revisão de literatura que dá suporte para o estudo das teorias do teatro apontadas por mim no mestrado, que dialogam com o teatro para bebês.

Os autores teatrais teóricos escolhidos inicialmente são: Hans-Thies Lehmann, que contribui com o conceito de teatro pós-dramático para o teatro contemporâneo; Jerzy Grotowski, *teórico e dramaturgo que defende o conceito do teatro pobre*, Bertold Brecht e o seu teatro épico ou didático e Tadeuz Kantor, pela busca pelo novo a partir do zero, da morte. Estas escolhas visam estabelecer as bases teóricas de inspiração para a criação do laboratório teatral, juntamente com os conceitos escolhidos.

Para uma inserção no campo de estudos contemporâneos de estética e arte, trazer inicialmente George Dickie e a reflexão diante dos problemas de estética contemporânea, se é necessário conhecer a intenção de um autor para entendermos a sua obra; Humberto Eco e seus conceitos de arte na estética medieval e Mikhail Bakhtin e suas contribuições no campo da linguagem e estética.

Estas escolhas estão arranjadas de forma a estabelecerem diálogos com outras inspirações e aproximações para a elaboração das atividades relativas ao teatro para a primeira infância.

A atuação no espaço da educação infantil, inicialmente observando as crianças entre um ano e cinco meses e 36 meses, recolhendo material a partir de suas vivências na escola, com seus pares, cuidadoras/es e a partir destes encontros, ofertar atividades em que as crianças atuem enquanto protagonistas da proposta estética, construindo metáforas de cenas que posteriormente serão analisadas através de filmagens e esses dados serão únicos, suas reações e movimentos possibilitarão um encontro com os conceitos de vivência, meio e neoformação. É o teatro com bebês protagonizando uma teatralidade humana, essa relação se aproxima daquilo que Roberto Frabetti (2011) chama de garatujas teatrais.

“Teatralidade humana” enunciado na condição de memórias e experimentações. Trata-se de um processo de formação inspirado na “filosofia da diferença”, cujo dispositivo é o teatro. Procura evidenciar corpos que interagem, devires, marcas, dispersões, fornecendo elementos que compõem um conjunto prático-teórico. Ações e ideias geradas durante incursões no território entre a arte, a filosofia e a educação – em uma zona de mutação (AMARAL; BUSSOLETTI, 2010).

A pesquisa se encontra na fase de elaboração para qualificação. A base do referencial teórico assenta-se nos estudos dos textos e nos primeiros passos no campo. Os ensaios para a experiencição do corpo no processo de conhecimento das potencialidades de suas expressividades, seja através da dança ou das inúmeras expressões corporais e faciais, para em seguida explorar os recursos da voz e do canto, estão em processo.

A interpretação de metáforas cênicas será um processo de muitos experimentos e diálogos com os achados no espaço da educação infantil; o dramaturgo teatral Augusto Boal nos liberta, ao afirmar que todos podem participar do teatro.

“Teatro” era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa em que se podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu as divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar, enquanto que todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo (BOAL, 1980, p. 2).

Entretanto, ao estarmos autorizados a trabalhar com o teatro, a responsabilidade com a pesquisa torna-se mais incisiva, pois somente a partir do aprofundamento das discussões, seja no campo da educação ou na estética cênica, torna-se fundante estabelecermos os nexos de sentido para quem está produzindo e, posteriormente, para quem está assistindo.

Com relação às garatujas teatrais, precursoras de sinais que incentivam e apoiam a intencionalidade comunicativa, estão associadas à formação de educadores e têm como

meta a descoberta da teatralidade de cada um dos envolvidos; é uma provocação teórica se os bebês fazem arte, para Vigotski,

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias das mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2010, p. 23).

Assim, teatro para bebês se configura no âmbito das conquistas sociais da infância e, por conseguinte, é possível ser uma atividade-guia, na expressão vigotskiana, onde são apresentados os artefatos do mundo ao bebê, gerando desenvolvimento humano e, por conseguinte, estético (PEREIRA, 2014).

A partir destas observações, dialogaremos com a teoria histórico-cultural, fazendo aproximações com os conceitos de: vivência, meio, situação social do desenvolvimento, atividade-guia e neoformações. Nesta perspectiva, vamos incentivar a participação dos bebês nos processos das atividades propostas, objetivando o surgimento de garatujas teatrais, ou de reelaboração criadora, a partir das percepções dos bebês e com a produção e reprodução dos seus movimentos, propiciando, assim, possibilidades de intencionalidades criativas.

É com base nessa teoria que encontramos os alicerces para formar esse novo ser humano. “As funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983b, p. 25 *apud* PRESTES, 2012, p. 15).

Para efeito de método, a título de convenção utilizo a definição que LAREDO (2000) considera em seus estudos sobre o teatro para bebês, que “os bebês são seres poéticos com capacidade de se comunicar desde o seu nascimento”. Os bebês nascem poetas por estabelecerem relações com a existência para além de uma razão construída pelo mundo adulto, eles estão inseridos num tempo aiônico, segundo o fragmento 52, em Heráclito de Éfeso.

Ele diz que ‘*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança [...]’ Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado, e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (KOHAN, 2007, p. 86).

Ao viver nesse tempo, a criança coabita com o devir – este movimento permanente e progressivo pelo qual as coisas se constroem e se transformam – sinalizando a infância em constantes transformações com a duração que o seu tempo de criança lhe proporciona.

O teatro para os bebês enquanto experiência estética é uma possibilidade de ampliar a percepção dos bebês do mundo, sem necessariamente exigir uma razão, um entendimento ou quaisquer outras afirmações com sentidos utilitaristas, pragmáticos, imediatistas, entre outros, utilizados e aceitos na sociedade de consumo. A dimensão humana constituída a partir daquela possibilidade nos permite fazer aproximações e distanciamentos do conceito de educação em sua complexidade filosófica, sobretudo se aferirmos a ele outros sentidos (PEREIRA, 2014, p. 20).

Articular um discurso sobre a estética para a primeira infância poderia nos fazer cair no erro de tratar de definir uma série de estéticas aptas ou não aptas para a qualidade infinita com que nasce o ser humano. E talvez os encontros se produzam numa escala além do artista e do recém-nascido. Toda experiência estética é, em si mesma, uma viagem pedagógica, mas do ponto de vista da pedagogia do desconhecido. A arte é um disparate que nos impulsiona na aventura do desconhecido, é o diálogo com o oculto, com o mistério (LAREDO, 2011).⁸⁵

Ao definir o recorte do projeto de tese, necessariamente não precisa ser algo estanque, emoldurado, até porque geralmente o objetivo principal pode oscilar no decorrer da pesquisa, e essa pesquisa encontra-se em fase de qualificação, portanto, podendo ser alterado o seu rumo.

Considerações finais

Fazer uma pesquisa na área de educação com questão em teatro para primeira infância requer um olhar apurado a partir das afinidades epistemológicas, e a partir desta comunhão, dialogar com leveza com o objeto de pesquisa. Entendo que o teatro para e com os bebês é uma ação educativa, e para a mediação desse encontro balizo, na hibridização entre a pesquisa com a etnográfica, as aproximações necessárias de afinidades que proponho estudar.

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. [...] Outra dimensão fundamental no estudo das questões

⁸⁵ Disponível em: <<http://culturaparabebes.wordpress.com/reflexoes-sobre-a-estetica-e-a-primeira-infancia-por-carlos-laredo/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

do cotidiano escolar é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade (ANDRÉ, 2005, p. 41 e 44).

Pelo proposto nos objetos de estudo, a pesquisa etnográfica se aproxima do método, pois estabelece os nexos necessários para a realização deste trabalho. A “pesquisa com” parte do pressuposto do protagonismo das crianças nos processos das apresentações do teatro para bebês.

A fundamentação teórica propõe a análise psicológica sobre arte em Vigotski, apoiada na teoria histórico-cultural com base no materialismo dialético marxista.

A possibilidade de formação deste “homem novo” implica em garimpar aproximações teóricas, fazer revisão de literatura e promover diálogos com o campo. Ao propor o protagonismo para as crianças com as atividades estéticas apresentadas, aponto para uma possibilidade de desenvolvimento humano, e ao adotar a educação estética, proponho, inspirado em Prout (2010), a inserção dos processos de interdisciplinaridade, hibridismo, redes, mediações e mobilidades no debate sobre a infância pós-sociológica, assumir o estudo da infância para além das estruturas dominantes e adotar os processos de desenvolvimento humano a partir da arte no espaço escolar, enquanto condição de formação desse novo homem.

Referências

ANDRÉ, M. E.; DALMAZO, A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AMARAL, A. L. M.; BUSSOLETTI, D. M. *A teatralidade humana. Palimpsesto Nº 10/ Ano 9/ 2010*. Artigos p. 1. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num10/dossie/palimpsesto10_dossie02.pdf. Acesso em: 21 mar. 2014.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Maxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do modelo sociológico da linguagem*. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2012. 203p.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização. 1980.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRABBETTI, R. Does theatre for children exist? In: *Theatre for yarly yars: Reseach in Performing arts for children from birth to tree*. Wolfgang Schneider, ed. Frankfurt: Peter Lang, 2009. p. 135-145.

_____, V. *With our eyes and skin*. Disponível em:
<<http://www.smallsize.org/doc.php?iddoc=121>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M.; Gouveia, M. C. (Orgs.) *Estudos da Infância, Educação e Práticas Sociais*. Coleção Ciências Sociais e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

LAREDO, C. *Les bébés naissent poètes*. Disponível em:
<<http://culturaparabebes.wordpress.com/les-bebes-naissent-poetes-carlos-laredo/>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

LUNATCHARSKI, A. V. A formação de um homem novo. In: *Sobre a instrução e a educação*. Moscou: Edições Progresso, 1988.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*. N. 39, p. 7-23, 2013.

MACHADO, M. M. Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea. *Lamparina Revista de Ensino de Teatro EBA/UFMG*. v. 01, n. 02/ 2011.

PEDROSA, M. I. P. de C. A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do sistema pedagógico. 2010. *Tese de Doutorado em Educação*. Centro em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

PEREIRA, L. M. Teatro para bebês, estreias de olhares. 2014. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói- RJ.

PRESTES, Z. R. Quando não É Quase a Mesma Coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 2010. *Tese de Doutorado em Educação*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa*. Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2013.

TOMASSELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo:

Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Roda de Conversa “Educação Infantil” - Sessão 2

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joelma Souza (UFF)⁸⁶

Resumo: A presente pesquisa, fruto de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo contribuir para as práticas pedagógicas de leitura no âmbito da educação infantil. A abordagem teórica foi baseada nos estudos de L.S.Vigotski sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, num diálogo com Angel Pino sobre a linguagem e a cultura como marcas específicas do humano. Para discutir o trabalho com a leitura e a formação de professores buscou-se as contribuições de Paulo Freire. A metodologia empregada foi a valorização da narrativa como a importância do olhar do sujeito na construção de sua história e sua formação, a partir da entrevista narrativa de um grupo de professores da Educação Infantil do município de Niterói RJ. As narrativas das docentes revelaram que as múltiplas e diferenciadas relações que tiveram com a leitura foram fundamentais no trabalho com a leitura.

Palavras-chave: Leitura. Narrativas de professores. Educação infantil.

Introdução

A partir de minha trajetória de formação que me fez perceber a importância da leitura, principalmente nesta fase da infância, cheguei a alguns questionamentos e reflexões sobre o trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral contribuir para as práticas pedagógicas de leitura no âmbito da Educação Infantil. E como objetivos específicos, conhecer a relação construída pelo professor de Educação Infantil com a leitura ao longo de sua trajetória de vida escolar; identificar qual a concepção que o professor de Educação Infantil tem de leitura e o seu papel neste segmento de ensino e investigar como o professor identifica as relações entre a sua concepção de leitura e o seu trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil.

Para trabalhar este tema chamarei para dialogar L. S. Vigotski (1994) e sua contribuição sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento do sujeito humano e, nesta mesma linha, as contribuições de Angel Pino (2005), com sua visão sobre a

⁸⁶ Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza, Mestre em Educação, Universidade Federal Fluminense. joelmacshs89@gmail.com

linguagem e sobre a cultura, como as marcas específicas do humano. Paulo Freire (1989) com suas importantes contribuições sobre o ato de ler e num diálogo de Vigotski (1994) com Freire (1989) sobre leitura.

A escolha metodológica baseia-se na valorização da narrativa, considerando a importância do olhar do sujeito na construção de sua história, a partir do instrumento da entrevista narrativa. Sustentada na utilização da discussão de Jovchelovitch e Bauer (2011). A pesquisa foi realizada numa escola municipal (que atende o segmento da Educação Infantil). Os sujeitos da pesquisa são duas professoras que concederam as entrevistas, que têm como características um olhar aprofundado do sujeito sobre o tema pesquisado. Esta proposta de pesquisa consiste em, a partir das narrativas das professoras, identificar suas concepções de leitura e ainda, que relação essas docentes fazem entre concepções e o trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, baseada em Bardin (2011). Através da unidade de significação ou unidade de registro temático, o “tema” se constitui na unidade de base que promove a busca de núcleos de sentido que compõem a comunicação.

A importância da linguagem e uma concepção de leitura

Para entender a importância da linguagem e da cultura no processo de desenvolvimento da criança recorreremos aos estudos de Vigotski (1994).

Apesar da inteligência prática e o uso de signos poderem operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constituiu a verdadeira essência no comportamento humano complexo. A análise de Vigotski atribuiu à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

Para Vigotski (1994), é através da fala que a criança planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização.

Para dialogar com Vigotski (1994) sobre a importância da linguagem e da cultura para o desenvolvimento do sujeito trago as contribuições de Pino (2005). Este autor

destaca que se cada vez mais é caracterizado que o meio ambiente, de um modo geral, desempenha um importante papel sobre a ação do genoma de seres vivos demarcados pelas condições naturais de existência, se pode esperar, com maior justificação, que o meio humano, gerado pelo homem para compor suas próprias situações de vivência, cumpra uma função importante na sua base genética ao longo do tempo.

Pino (2005) discute como os ganhos culturais da condição humana se realizam em cada sujeito ou como de simples ser biológico a criança converte-se num ser cultural idêntico aos outros homens. E ainda, como verdades naturais ou biológicas podem conquistar aspecto cultural e como verdades culturais podem se efetivar em verdades naturais ou biológicas; em síntese, como dois processos distintos da realidade podem competir para a constituição unitária do ser humano.

A importância e o papel do leitor no ato da leitura fazem com que a concepção de leitura em Vigotski (1994, 2010), encontre alguns pontos em comum com Paulo Freire. Freire (1989), fala da importância do ato de ler e do processo que abarca uma assimilação crítica do ato de ler, que não se acaba na decodificação completa da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se adianta e se amplia na inteligência do mundo. Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, a leitura subsequente da palavra não pode isentar a continuidade da leitura do mundo. Linguagem e realidade se unem intensamente. A assimilação do texto a ser compreendido por sua leitura crítica acarreta o entendimento das relações entre o texto e o contexto.

O autor fala que enquanto escrevia o texto A importância do ato de ler, se dava conta dos distintos momentos em que o ato de ler foi se formando na sua experiência existencial: “Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. (FREIRE, 1989, p. 1) O seu primeiro mundo foi sua casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço. Aquele foi o mundo de suas primeiras leituras: o canto dos pássaros, a dança das copas das árvores, as águas da chuva, o assobio do vento, o cheiro das flores. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” de cada um desses contextos ligavam a outros contextos mais amplos que o do seu mundo imediato.

Caminhos da pesquisa e o contexto da pesquisa

Embora, esta pesquisa não tenha seguido a abordagem teórica e metodológica das histórias de vida, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, ao valorizar o olhar do professor, vai trabalhar com a narrativa como abordagem metodológica, e com a entrevista narrativa, como instrumento de pesquisa. A entrevista narrativa é uma técnica de pesquisa de coleta de dados, sistematizada por Schütze (*apud* JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011) e reelaborada por Jovchelovitch e Bauer (2011).

Jovchelovitch e Bauer (2011) destacam algumas proposições que podem ser utilizadas neste início do processo de pesquisa. A narrativa garante o que realmente é experimentado pelos que contam histórias, ou seja, o fato da narrativa reporta ao que é veracidade para o contador de história. As narrativas não imitam a verdade do universo além delas. Elas propõem funções ou sentidos típicos do universo do pesquisado. Os relatos não podem ser meramente sentenciados como verdadeiros ou falsos. Elas representam a realidade de uma abordagem, de uma situação particular no tempo e no espaço. As narrativas estão incluídas no âmbito sócio histórico. Uma voz própria em uma narrativa apenas pode ser entendida em conexão a uma contexto mais genérico. Nenhuma narrativa pode ser manifestar sem essa estratégia de referentes.

Desse modo, a análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo este autor a análise de conteúdo é definida como um método empírico: "A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (BARDIN, 2011, p. 15). Para esta pesquisa, a escolha de índices ou categorias, surgirão das questões de partida e dos objetivos que deram origem a este trabalho e da organização destas em temas, que funcionarão como núcleos de sentido que comporão a narrativa.

A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), da cidade de Niterói. A escolha dessa escola se relaciona ao fato de que é uma escola só de Educação Infantil e por isso tem um bom número de professores que podem contribuir para a pesquisa.

A escola fica próxima a uma comunidade da cidade de Niterói, porém, atende a alunos de vários bairros da cidade e não somente aos da comunidade. A escola tem atualmente 97 alunos e cinco turmas divididas em: uma turma com alunos de dois anos; uma turma com alunos de três anos; duas turmas com alunos de quatro anos e uma turma

com alunos de cinco anos de idade. A escola conta com dez professoras e uma professora de apoio (para trabalhar com um aluno especial).

A apresentação dos dados coletados iniciará pelas entrevistas narrativas com os sujeitos da pesquisa que foram: Sandra e Ana⁸⁷.

Conforme explicado anteriormente, o trabalho basear-se-á na concepção de análise de conteúdo de Bardin, a unidade de significação ou unidade de registro temático, onde o “tema” ou “temas” se constituirão na unidade de base que promoverão a busca de núcleos de sentido que compõe o conjunto de narrativas aqui apresentado. Com base nas questões e objetivos que sustentam este trabalho, os temas escolhidos foram: “A leitura na vida e na formação”; “A relação com a leitura”; “O trabalho com a leitura”. O primeiro tema destaca as narrativas das professoras entrevistadas sobre suas experiências e vivências com a leitura ao longo de sua vida e formação; o segundo, as relações constituídas com a leitura ao longo deste processo; e o terceiro e último tema traz as narrativas relacionadas ao trabalho com a leitura desenvolvido pelas professoras em suas turmas de Educação Infantil. A análise das narrativas se deu em uma perspectiva vertical procurando compreender como esses eixos temáticos aparecem nas narrativas individuais de cada professora. Ao final de cada narrativa a pesquisadora construirá um diálogo com as mesmas, buscando alguns sentidos e tecendo um fio condutor entre as narrativas dos professores e a sua própria narrativa.

A leitura na vida e na formação

Professora Sandra

Quando eu era pequenininha a gente não tinha muita prática de leitura não, eu fui criada por uma avó que é analfabeta, lia e assinava o nome só. Não tinha essa prática de ler, mas tinha com a gente o hábito de contar histórias, muito. Nós éramos cinco crianças, cinco netos que ela ajudava a olhar e tudo ela contava uma história, isso desenvolveu na gente o gosto pela história, pelo conto eu acho que foi assim que começou, todos nós temos esse histórico de leitores, os cinco, de um emprestar livros para o outro apesar de alguns não terem formação, mas o hábito de leitura todos nós temos.

Nós somos de família evangélica, somos de uma família batista e tínhamos o hábito de todos os dias na parte da manhã, antes de sair para o trabalho ouvir a leitura de um tio

⁸⁷ Os nomes são fictícios.

que acordava todo mundo, botava todos na cozinha e lia a bíblia. Então, minha experiência de leitura foi com a bíblia em família. Depois, quando eu estava sozinha em casa, eu pegava a bíblia para ler e é uma leitura difícil que a gente lê e não entende, ainda mais sendo criança.

Depois, na escola, eu tive uma professora na segunda série, tia Fátima, ela me emprestava livros, trazia da casa dela a escola pertencia a uma rede muito pobre não tinha livros. Não me lembro de ter livros de história na sala, mas ela trazia da casa dela e emprestava pra gente. Eu li um livro sobre as baleias e fiquei encantada: tinha uma baleia e em baixo tinha uma fileira de carros comparando os tamanhos. E isso me despertou para os livros. Aí eu comecei a pedir livros em casa, meus tios tinham a prática de no fim do ano perguntar o que queríamos de presente e eu pedia livros. Meu tio me deu "O pequeno príncipe" e aí eu me apaixonei. Lia para os meus irmãos; eles pediam para eu ler de novo. A gente era criança, tinha nove, dez anos, a gente se reunia para ler e essa foi a primeira experiência com a leitura, porque na escola era utilizado o método antigo; era uma coisa de decifrar e não de leitura.

A relação com a leitura

Antes de fazer a faculdade de Pedagogia, fiz Teologia. A leitura é outra, outra experiência de leitura. No curso de Pedagogia me apaixonei por Rubens Alves. Leio Rubens Alves e quando eu sabia que ele estava na Bienal eu ia. Andei atrás dele um monte de vezes; gosto muito dele e é minha leitura favorita. Mas leio também os livros teóricos. Gosto de ler para saber o que está acontecendo, novas teorias, mas gosto muito da Educação Infantil. Por isso que estou trabalhando com a Educação Infantil, porque eu acho que o que uma criança faz o adulto não faz, desenvolver a fantasia com esse potencial infantil, e aí a gente lê muito aqui na sala. Lê poesia, lê a letra da música.

O trabalho com a leitura

No trabalho nosso, o foco de leitura é ler as histórias de manhã cedo; tem sempre um livro. As crianças pegaram esse hábito de trazer um livro de casa: tia eu trouxe um livro. A gente primeiro conta a história daquele livro, perguntamos quem deu o livro, depois a gente fala sobre o livro. E aí a gente fala quem escreveu, quem ilustrou o livro. Se tiver um alvoroço nesse momento, a gente deixa para mais tarde a leitura porque nós brincamos de joguinhos e às vezes eles ficam ansiosos para o joguinho. Depois a gente

tem esse movimento de registrar o dia, a agenda, tem o bloção e se a gente for desenvolver alguma etapa do projeto. Nós estamos com um projeto “Eu com o outro histórias e fantasias”, então nós sempre passamos por algumas etapas como pesquisar um texto, selecionar o assunto do texto e aí se nós formos fazer naquele dia alguma etapa do projeto nós anotamos no bloção: hoje dia tal, vamos fazer tal projeto e vamos fazer isso e registramos as etapas do projeto. Nos fazemos de escriba, mas sempre tentando fazer com que eles falem como é que se escreve essa palavra, com que letra começa, a gente tem esse hábito.

A docente fala da sua experiência com a leitura, pois quando criança não tinha a mesma como um hábito porque sua avó, quem a criava, era analfabeta. Apesar disso, essa avó tinha o costume de contar histórias para ela e para os primos a quem ajudava a cuidar. Sandra acha que foi assim que ela e os primos começaram a gostar de ler, e todos leem. Ela ressalta que é de uma família evangélica e que um tio dela acordava todo mundo pela manhã e a família se reunia na cozinha para ouvir o tio ler a bíblia. Vivência que de alguma forma também despertou seu interesse pela leitura, uma vez que tentou ler a bíblia por conta própria, apesar da dificuldade do texto. A professora relata uma experiência que teve reflexos importantes na sua relação com a leitura e no seu trabalho pedagógico com a leitura. Ela narra que sua professora do segundo ano trazia, por iniciativa própria livros para emprestar aos alunos incentivando o seu gosto pela leitura. Através desta professora ela pode viver uma situação de encantamento com os livros.

A leitura na vida e na formação

Professora Ana

Quando era criança minha mãe nunca foi de comprar livros e me dar. Eu sempre fui muito curiosa gostava de folhear e olhar os livros na escola ou em outros lugares. Na escola tinha sala de leitura e eu gostava muito de folhear os livros, mas não levava para casa, não pegava emprestado. Eu me lembro que quando estudava, havia um caminhão que ia à escola algumas vezes, uma vez na semana, entrava no pátio da escola e disponibilizava muitos livros para que nós olhássemos, e podíamos pegar emprestado e devolver na semana seguinte. Eu adorava e sempre pegava um livro emprestado, mas não muito grosso, livros finos, não tenho muita paciência com livros grossos. Lembro que um dos primeiros livros que peguei era o "Natal de Fred", fiquei encantada com esse livro. Eu

me lembro também, que quando era criança na minha formatura da escola ganhei uma caixa com vários livros: "Chapeuzinho Vermelho", "Cinderela", "Branca de Neve", "Rapunzel", "A Bela Adormecida" e "João e o Pé de Feijão", tenho até hoje esses livros.

Não fiz Normal no Ensino Médio, fiz formação geral, então não tinha muito leitura, alguns textos de literatura e mais gramática mesmo. Lembro que gostava muito de Filosofia, Sócrates, Platão. Não sou uma leitora nata de ler vários livros, mas gostava muito de ler jornais e revistas, quando encontrava uma notícia interessante procurava pesquisar mais o assunto.

A relação com a leitura

Eu hoje sinto um pouco assim; não é dificuldade, fico pensando: talvez, se eu tivesse tido mais incentivo pra ler, eu estaria lendo muito mais do que leio hoje. Acho que a falta de incentivo me deixou um pouco assim sem motivação para ler mais. Porém, isso não atrapalha o meu trabalho, porque eu pesquiso se estou com dúvidas, os textos que vamos trabalhar, mas eu sinto essa dificuldade assim pessoal. Sinto falta de não ter participado de monitoria de pesquisa e me aprofundado mais, porque sou muito tímida e não participava dos projetos. Mas eu pesquiso hoje os textos que vamos trabalhar, tenho uma amiga que gosta muito de ler e compra muitos livros e ela sempre me pergunta se eu já li esse ou aquele livro e me empresta. Sempre tentando me incentivar a ler livros que levem a adquirir conhecimento para a vida.

O trabalho com a leitura

Estamos sempre lendo histórias para as crianças. Elas gostam muito e pedem para contar histórias. Gostam de reproduzir a história e pedem: deixa eu contar agora. Reproduzindo da maneira delas. Temos trabalhado na sala com "Gibi", outro dia eles encontraram no "Gibi" a letra S, nós estávamos trabalhando a sementinha, e eles mostraram e falaram olha aqui tia a letra S da sementinha e aí percebemos o quanto é importante a leitura nesse segmento de ensino. Pois, através dela identificamos palavras, usamos a imaginação, criamos e recriamos sentidos.

Tenho pouco tempo de trabalho em escola, só um ano e meio e estou aprendendo muito com a professora que trabalha comigo na sala e acredito que tenho muito o que aprender, pois, estou apenas iniciando na área do magistério.

A professora Ana embora alegando não ter tido uma experiência significativa com a leitura na sua infância, os pais não a incentivaram a ler, na escola gostava de folhear e olhar os livros. Lembra-se do tempo de escola quando um caminhão ia uma vez por semana, abria as portas e emprestava livros para os alunos lerem e levar para casa, quem quisesse, e devolver na semana seguinte. A professora relata que gostava muito quando esse caminhão ia até a escola e ela levava livro para ler em casa, mas ressalta que pegava livros finos porque não tem muita paciência com livros grossos. Um ponto importante na fala da professora é que ela se lembra de um dos primeiros livros que pegou para ler O Natal de Fred, e que a deixou encantada. Outro ponto interessante que ela se lembra da sua formatura na alfabetização foi quando ganhou uma caixa com vários livros como: "Chapeuzinho Vermelho", "Cinderela", "Branca de Neve", "Rapunzel", "A bela adormecida" e "João e o Pé de Feijão", os quais ela guarda até hoje.

Considerações finais

Com o interesse em entender a concepção, a relação e o trabalho com a leitura de um grupo de professoras de Educação Infantil e lançando mão de autores como: Vigotski, Pino e Freire realizou-se uma pesquisa junto ao grupo de professoras da UMEI Prof.^a Maria José Mansur Barbosa, localizada no município de Niterói RJ.

O que observamos durante a pesquisa é que todas as professoras tiveram acesso a leitura na trajetória de vida e formação, em momentos e formas distintas. As mesmas destacaram o encantamento por algumas atividades como aspecto importante de sua experiência proporcionado por ações que valorizam a sua própria trajetória, como por exemplo: a brincadeira, o desenho, a poesia, e as histórias. Estas professoras apontaram algumas atividades desenvolvidas em seu trabalho pedagógico envolvendo a leitura como, a "contação" de histórias abarcando o cotidiano dos alunos, trabalho abrangendo a leitura com revistas em quadrinho, narrativas com dramatização, disponibilização de diferentes tipos de textos, entre outras. As mesmas entendem como fundamental a leitura e sua importância na vida e nesse segmento de ensino e identificam o papel da leitura nas suas vidas como função essencial no trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil.

A pesquisa respondeu as inquietações iniciais da pesquisadora, as professoras trabalham a leitura na Educação Infantil de diversas formas, através da contação de histórias, da dramatização, de textos variados. Este trabalho enriqueceu o processo de

aprendizagem da pesquisadora e contribuiu nas reflexões sobre o trabalho pedagógico com a leitura na educação Infantil a partir das narrativas das professoras.

Referências

BAUER, W. M.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Presses Universitaires de France, 1977.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed brasileira. São Paulo: Editora Lda, 1994.

_____. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2010.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

PELOS FIOS DAS HISTÓRIAS: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE PRÁTICAS LEITORAS COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

Luziane Patricio Siqueira Rodrigues (UFF/FME-Niterói)⁸⁸

Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)⁸⁹

Resumo: O presente trabalho apresenta questões discutidas na pesquisa de mestrado que teve por objetivo identificar e analisar presenças e sentidos de práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade, a partir das narrativas de professoras que atuavam com crianças dessa faixa etária.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas leitoras. Bebês. Narrativas de professoras.

Pontos iniciais

Um marco para um atendimento de qualidade voltado às crianças de 0 a 5 anos de idade, sem dúvida, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Reafirmando os preceitos legais, em 1999 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo revistas em 2009, representando a tentativa de definição de orientações gerais, para todo o território nacional.

O conceito de criança proposto pelas DCNEI apresenta uma criança potente que, por meio das interações brincadeiras e experiências cotidianas, vai ampliando conhecimentos e sentidos sobre o meio em que está inserida, produzindo cultura. Para acolher meninos e meninas com as lentes de tal concepção, as Diretrizes também indicam a necessidade de propostas que potencializem vivência e exploração de diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como experiências e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. No ambiente da

⁸⁸ Luziane Patricio Siqueira Rodrigues. Universidade Federal Fluminense e Fundação Municipal de Educação de Niterói Mestre em Educação. E-mail: luzianepatricio@yahoo.com.br

⁸⁹ Luciana Esmeralda Ostetto. Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação. E-mail: lucianaostetto@id.uff.br

educação infantil, as narrativas e materiais impressos, que veiculam a cultura e a literatura, também devem estar presentes.

Se a Educação Infantil compreende o atendimento de crianças dos zero aos cinco anos, tais experiências deverão abarcar inclusive as pequeninas. Por isso, as práticas leitoras na creche aparecem como um tema a ser aprofundado, e nessa direção segue o trabalho aqui apresentado, resultado da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida com o foco nas narrativas dos professores que atuam com crianças de até três anos, sobre a presença de ações e propostas leitoras no cotidiano pedagógico (RODRIGUES, 2016).

As questões de pesquisa que direcionaram o olhar da investigação foram traçadas a partir de inquietações tais como: A literatura está presente na Educação Infantil, nos grupos de crianças de 0 a 3 anos? Como as professoras percebem, ou não, a importância de atividades leitoras voltadas às crianças pequenas? Quais os critérios utilizados para a seleção dos livros utilizados? Como ocorrem as atividades leitoras mediadas pelos professores? Qual a importância da leitura, e da livre apreciação dos livros pelos bebês, na opinião dos professores? Quais têm sido as motivações que levam à proposição (ou não) de práticas leitoras?

Tais questões foram encaminhadas por meio da elaboração dos seguintes objetivos: investigar, a partir de narrativas das professoras, presenças e sentidos de práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade em três Unidades Municipais de Educação Infantil, do município de Niterói; Conhecer e discutir práticas leitoras na faixa etária da creche; Identificar o papel do professor na promoção de práticas leitoras; Discutir concepções sobre práticas de leitura com bebês, reveladas no discurso das professoras.

A metodologia tecida em encontros de narrativas

Compreende-se que, no campo educacional, é necessário abrir espaço para pesquisas que observem e acolham as singularidades e não apenas aquilo que é mensurável e pode ser generalizável. Nesse sentido, as narrativas ganham um papel de destaque na abordagem metodológica definida, pois, por meio delas, as pessoas não apenas recordam ou contam uma experiência, mas explicitam ideias e/ou emitem uma opinião sobre um assunto. Ou seja, "colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 91).

As narrativas, como possibilidades de "oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar" (ROSA et. al, 2011, p. 146), podem revelar modos, concepções, histórias de professoras em um determinado contexto, com suas experiências e subjetividades diversas, na proposição de práticas leitoras *com* e *para* crianças na faixa etária da creche.

Atentando para a essencialidade desse aspecto narrativo, como técnica de produção de dados optamos pelo uso de uma espécie de entrevista coletiva, sustentada em rodas de conversas, articulando características da entrevista narrativa – que evita uma pré-estruturação da entrevista rompe com o esquema pergunta-resposta e foca nas histórias contadas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011) –, e da entrevista coletiva (KRAMER, 2007), a fim de abrir espaço para as narrativas das professoras em grupo, fertilizando diálogos. Além do que, com apoio em Rosa (2014), consideramos que "trabalhar com narrativas é trabalhar com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras".

Foram realizados encontros com vinte e quatro professoras que estavam atuando com grupos de crianças de 0 a 3 anos de idade, de três unidades públicas municipais de Educação Infantil de Niterói (uma localizada no Centro e duas na Região Norte da cidade). As narrativas das professoras foram geradas a partir de provocações suscitadas pela leitura de um artigo de jornal: "Médicos prescrevem livros para crianças menores de três anos", publicado na Folha de São Paulo (julho de 2014). O título da matéria refere-se à orientação da APP, ao recomendar que os médicos passassem a prescrever leituras para crianças menores de três anos, discorrendo sobre os benefícios de tal hábito.

Além de ser utilizado como uma espécie de preparação para as conversas nos grupos, o artigo foi escolhido com o intuito de mobilizar a reflexão das professoras sobre os benefícios da leitura, de acordo com as orientações citadas na matéria, o que poderia levá-las a relacionar com suas práticas, escolhas e vivências, possibilitando espaços para "tornar as experiências comunicáveis em narrativas." (KRAMER, 2007, p. 298).

Os encontros, três ao todo (sendo que cada grupo de professoras das três unidades públicas de Educação Infantil participou de uma única "roda de conversa") foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. Para dialogar com as narrativas das professoras, no texto da dissertação, as transcrições foram organizadas em mônadas, isto é, em pequenas histórias ou crônicas, seguindo a metodologia proposta por Rosa e Ramos (2015). Tomando como referência a obra de Walter Benjamin, as autoras propõem como

metodologia a apresentação de narrativas em mônadas: excertos das entrevistas, organizadas em pequenos textos, com edição e produção de um título.

A forma das mônadas pode ser observada na obra *Infância em Berlim*, uma série de pequenos textos nos quais o autor, como afirma Gagnebin (1999), abre mão da biografia clássica e busca representar imagens de uma experiência maior do que viveu durante sua infância, construindo nesses textos “uma série finita de imagens exemplares, mônada [...] privilegiadas que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairos*” (GAGNEBIN, 1999, p. 80).

Bebês, leitura, professores

Reconhecer a criança de 0 a 3 anos de idade como leitora requer mudança de alguns paradigmas, principalmente em relação ao próprio conceito de leitura, que neste trabalho tem por base as discussões propostas por Reyes (2010):

[...] somos sujeitos de linguagem e que lemos antes de ler, já que alguém decifra e dá sentido a nossos primeiros signos de existência, falta acrescentar uma voz, e não por ser a última, acaba sendo a menos importante. [...] começamos a habitar um mundo de linguagem e que esta nos chega entrecruzada de pulsações, vísceras e também de símbolos obscuros através de uma voz íntima que, antes mesmo de entender, percebemos como cadência musical, poderíamos também aceitar que nascemos envoltos, perplexos e fascinados em meio ao mistério de uma voz. [...] (REYES, 2010, p. 24)

Numa sociedade imersa em imagens, estímulos e exemplos de leitura, os bebês, desde muito cedo inseridos nesse contexto, iniciam-se no mundo da linguagem oral e pouco tempo depois passam a se expressar por meio da fala. Nesse período, a oralidade assume um papel preponderante para o desenvolvimento da fala. Assim, não há como negar que a leitura em voz alta tem muito a contribuir, pois abre caminho para que essa relação se solidifique. Lemos por vários motivos: para nos divertir, nos informar, para perceber as relações de afeto e adentrar outros mundos possíveis, e também lemos para que a criança saiba o que é ler e que existem formas comunicativas diferentes umas das outras.

A leitura de histórias para bebês, além de consolidar os laços afetivos, possibilita a aproximação destes com uma das variantes da língua, a escrita, fazendo com que tenham contato com formas narrativas diversas, levando-os a perceber que há várias formas de dizer. É claro que de início não percebemos as relações que as crianças fazem, mas, com o passar do tempo, através da observação no dia a dia, notamos, por exemplo, como elas

passam também a empregar diferentes entonações ao imitar uma personagem, a construir pequenas narrativas com indeterminação de tempo, dentre outras atitudes próprias da narrativa.

De acordo com Mantovani (2014), a proposta do uso do livro na creche deve visar a dois objetivos: a criação de uma motivação positiva para o uso do livro, que deve levar em conta o fato de que este é um objeto cultural e, portanto, os usos possíveis devem ser compartilhados; e promover e estimular a compreensão e capacidade de reconstruir uma história. A mediação do adulto pode oportunizar situações para que a criança possa perceber os possíveis usos do livro, a fim de que ela tenha prazer com ele e se torne gradativamente motivada a utilizá-lo de forma independente e autônoma. Ou seja, o valor e significado do livro são inicialmente mediados pelo educador ao apresentar o texto, possibilitando o prazer de escutar e de criar conexões, fato que poderá contribuir para que a criança busque tais experiências sozinha: “Apenas a experiência de ser transportada para um mundo fantástico, cheio de possibilidades infinitas, semelhante à “iniciação de um noviço”, é a porta para a motivação para a leitura e também para uma futura leitura atenta e consciente” (MANTOVANI, 2014, p. 63).

Além da capacidade de narrar, nessa relação percebemos também a presença e a importância da brincadeira imaginativa ou dos jogos dramáticos, como apontam Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), que possibilitam as crianças a perceber que outros sentidos podem ser atribuídos aos objetos, potencializando a criação e imaginação nos mesmos espaços e situações. Nisso reside também a natureza transgressora da literatura, que assim como a criança, rompe com as lógicas das regras e dos usos. “As crianças, de certa forma, estão “transgredindo” as regras daquilo que está estabelecido, socialmente organizado, com significados construídos e compartilhados. Ao criarem outros sentidos e outros modos de funcionamento para as coisas e lugares, outros papéis sociais” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.193).

Fios tecidos no ciclo analítico

Clássico conto de Marina Colasanti, “A moça tecelã” apresenta-nos a história de uma jovem que tecia o seu destino, até o dia em que se percebe infeliz, na companhia de um marido por ela desejado e tecido, que se aproveitava dos benefícios do seu tear mágico.

O que fazer? A solução estava em suas próprias mãos, pois bastava apenas que ela desfizesse o tecido para que uma nova história pudesse ser tramada.

A metáfora dos fios talvez seja uma das mais recorrentes em nosso imaginário, pois não dá para desconsiderar que temos os fios nas mãos. No entanto, muitas vezes não temos clareza do que temos tecido ao longo da vida e nem nos lembramos da possibilidade de desfazer o tecido para, em seguida, criar outras urdiduras, principalmente no campo educacional.

Nisso reside a riqueza das narrativas, uma vez que elas permitem a ressignificação dos acontecimentos, possibilitando, assim como no tear e nos fios da moça tecelã, que outras conexões surjam. A esse respeito, relembremos a proposição de Benjamin (1994) para quem, enquanto um acontecimento vivido é finito, o acontecimento lembrado não tem limites.

Consideramos que é possível, e necessário, recuperar o espaço da narrativa. É necessário, sim, escutar as vozes emudecidas nas instituições de Educação Infantil (KRAMER, 2009), cultivando espaços e tempos para que adultos e crianças - lembrando em especial dos bebês, historicamente esquecidos - possam viver e partilhar suas experiências. Isso perpassa, sem dúvida, a garantia de participação, fundada na garantia de espaços de falas e de escutas, de livre expressão e formação, o que, por sua vez, implica gestão efetivada nos âmbitos micro (a instituição de educação infantil) e macro (políticas públicas).

Neste trabalho, ao colocarmos-nos em posição de escuta das histórias que contam percursos e práticas de professoras de bebês, diferentes fios de histórias narradas foram puxados e urdidos. Os livros chegaram à creche. Isso é fato! Atualmente, há vários discursos sobre os benefícios de se ler para os bebês. Mas, e as práticas dos professores, o que pensam sobre a leitura? Como articular vários discursos, muitas vezes apoiados no senso comum com nossas práticas?

A trama de vozes enunciadas nos encontros proporcionados pela pesquisa permitiu refletir sobre o papel do professor na promoção de práticas leitoras e também sobre concepções (de criança, de leitura, de literatura), percebendo como as subjetividades, crenças e vivências pessoais refletem na proposição de práticas leitoras com crianças na faixa etária que está presente na creche.

As narrativas das professoras marcam o lugar que os interlocutores estão inseridos (contexto educacional, como professoras de bebês). No entanto, ao mesmo tempo em que se articulam com vários discursos, as singularidades transitam, ressignificando-os.

Nos diálogos foram sendo tecidas narrativas do fazer docente com bebês. De modo geral, os encontros com as professoras revelaram-se como espaços interativos e discursivos. Nas tramas das narrativas havia espaço para dúvidas, questionamentos e reflexões.

Ao finalizar o ciclo analítico, retomando os objetivos dessa pesquisa - investigar nas narrativas das professoras, presenças e sentidos de práticas leitoras com crianças de zero a três anos de idade em três Unidades Municipais de Educação Infantil do município de Niterói, buscando conhecer e discutir práticas leitoras na faixa etária da creche, identificar o papel do professor na promoção de práticas leitoras e discutir concepções sobre práticas de leitura com bebês, reveladas no discurso das professoras, destacamos as principais questões analisadas.

- Consideramos que a creche revelada nas palavras das participantes da pesquisa é percebida como um local privilegiado de circulação de materiais impressos, e as professoras das crianças de 0 a 3 anos de idade vêm buscando ressignificar suas práticas, demonstrando preocupações inclusive com a qualidade editorial do material destinado aos bebês.
- Foi possível perceber várias representações de leitor, fato que em alguns casos contribuem para a escolha dos livros e para o direcionamento de atividades, bem como para a organização do material impresso.
- As práticas narradas revelaram os vários modos de ler e como a observação e conhecimento das preferências dos grupos de crianças direcionam as escolhas. Algumas vezes, a situação não é planejada, mas surge espontaneamente, como por exemplo, a presença de revistas de dieta na rodinha e bebês interagindo com os jornais que estavam forrando o chão do banheiro.
- O modo como as práticas foram narradas possibilitaram o surgimento de pistas para a percepção do papel do professor na promoção de práticas leitoras. Em geral, este é reconhecido como modelo na interação com o livro e como dramatizador das histórias lidas ou inventadas com os livros para as crianças.

As práticas das professoras reveladas em suas narrativas oportunizaram a tessitura de significados sobre os sentidos das práticas leitoras realizadas com crianças da faixa etária da creche, percebendo algumas concepções que envolviam tais práticas. No entanto, outras questões podem ser feitas. Como por exemplo, com que frequência as histórias são ou devem estar presentes na instituição de Educação Infantil? Quais estratégias podem/devem ser adotadas para que a instituição de Educação Infantil garanta o compromisso com a formação do leitor, a fim de que a criança seja levada ao encontro com a literatura? Considerando o espaço com um elemento do currículo, conquanto seja concebido como um elemento educador, seria pertinente também investigar como se tem constituído o espaço da educação infantil. Suas salas de referência, onde as crianças passam a maior parte do tempo, propiciam o acesso aos livros? Afinal, é bom (re)lembrar que o espaço, além das características físicas, deve ser compreendido como ambiente, de troca, de vida, de relações, que oferece desafios e possibilidades de exploração e interação (OSTETTO, 2015, s/p).

Ao propor investigar narrativas que falam de práticas leitoras com bebês - fato que poderia remeter às literaturas escritas -, chamou atenção a pouca ocorrência da literatura oral, considerando a importância da oralidade nos primeiros anos de vida, seja para o desenvolvimento da linguagem ou para contato com a cultura popular e brincadeiras com as palavras, fundamentais na Educação Infantil, como bem aponta Corsino (2009). A literatura oral está ausente, ou apenas não foi revelada nas narrativas, pelas formas de encadeamentos dos discursos?

Consideramos pertinente e importante fazer também algumas pontuações sobre os motivos que mobilizam a proposição de práticas leitoras, de um modo geral. Na proposição de práticas leitoras com bebês, reafirmamos que elas não podem ser planejadas tendo como objetivo somente os benefícios futuros. A proposição de práticas leitoras deve ser considerada como meio de oferecer as mesmas condições de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o início da vida, a fim de que possamos, tal como propõe Reyes (2010, p.16), "garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação."

Por fim, não seria possível, nem desejável, que o arremate dos fios complete a urdidura, dando-a por encerrada. Na verdade, sua potencialidade está em que não se complete. Que outros fios se juntem no tear e que a creche possa ser sempre revisitada,

repensada, recriada, juntamente com os docentes. Que a literatura na creche tenha compromisso com o estético, oferecendo a possibilidade de *reimaginar* o mundo e comparar-se às diversas vozes...

Referências

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, A. M.A; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. Perspectiva: São Paulo, 1999.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2007.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e VITA, Anastásia de. (Org.) *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Trad. Fernanda Ortale et al. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

OSTETTO, L. E. Sobre bibliotecas na Educação Infantil: espaços e ambientes relacionais. In: SILVA, R. P. da (Org.) *Quer que eu leia com você? Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil*. Niterói: EDUFF, 2015 (no prelo).

REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RODRIGUES, L. P. S. R. *Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos*. Niterói, 2016. *Dissertação* (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

ROSA, M. I. P. et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para outra compreensão de currículo. *Currículo Sem Fronteiras*. v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. In: *Pro-Posições*, v. 26, n. 1 (76), jan./abr. 2015, P. 141-160.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DINÂMICO E DE INTENSA RELAÇÃO COM A PALAVRA

Maria Cristina Corais (UFF)⁹⁰

Resumo: Este trabalho parte do pressuposto de que a alfabetização é um processo essencialmente discursivo, ou seja, compreende que os sujeitos não adquirem sua língua materna, não aprendem um código para em seguida codificar e decodificar, escrever e ler. Eles se apropriam desse conhecimento e se transformam, modificando sua relação com o mundo, com a cultura. Considerando que a Teoria Histórico-cultural de Vigotski e a Teoria da Enunciação de Bakhtin trazem contribuições imprescindíveis à compreensão dos processos relacionados à alfabetização, afirmamos que constituem o arcabouço teórico fundamental para a realização de nosso trabalho de doutoramento em curso. Coerentes com essa proposição e considerando os aspectos que caracterizam a pesquisa sócio-histórica, ancoramos a metodologia de nosso trabalho nessa abordagem.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva. Teoria histórico-cultural. Vigotski. Bakhtin.

Introdução

La conciencia se refleja en la palabra como el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que un mundo pequeño es a uno grande, lo que una célula viva al organismo, lo que un átomo al universo. Es el pequeño mundo de la conciencia. Una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana (VIGOTSKI, 2007, p.515).

Com o objetivo de compreender as relações entre o pensamento e a palavra, Lev S. Vigotski tece um longo caminho de pesquisa científica que o leva a conclusões arrebatadoras. Dentre elas, a de que este é um processo dinâmico, repleto de movimentos que, podem se deter em qualquer parte do caminho, indo do motivo, através do pensamento, até a fala interna; da fala interna ao pensamento; da fala interna à externa, dentre outros (VIGOTSKI, 2007, p. 510). De qualquer modo, um caminho do pensamento

⁹⁰ Pedagogia, Professora do ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio. E-mail: criscorais@gmail.com

à palavra, a realização e encarnação do pensamento na palavra como um processo dinâmico.

Este traço dialético da obra de Vigotski, que encontra no movimento o caminho para a realização de seus estudos e pesquisa, traz grande contribuição ao nosso trabalho, pelo menos, em duas perspectivas: *no campo da alfabetização*, porque nos leva a conceber o processo de aquisição da língua escrita como algo dinâmico, muito além da aquisição de um conhecimento meramente linguístico, algo que envolve o pensamento discursivo, as relações entre fala interna e escrita, palavra e significado; *no campo da pesquisa*, pois nos ensina que a concepção de sujeito universal, correspondente ao modelo piagetiano, ignora o movimento dialético do ser na medida em que este é marcado por sua história, cultura e vivências, resultando uma forma de fazer pesquisa que incorpore esse dinamismo entre aspectos internos e externos, entre comportamento e consciência, entre pensamento e palavra. Dado o limite deste texto, exploramos a primeira perspectiva, ou seja, a contribuição das teorias da Enunciação de Bakhtin e da Teoria Histórico-cultural de Vigotski para o campo da alfabetização.

O processo de aquisição da língua escrita e suas relações com o pensamento discursivo em Vigotski e em Bakhtin

O que significa alfabetizar? Que aspectos envolvem esta tarefa quando o que queremos é ir além da aquisição de uma técnica de codificação e decodificação, quando queremos pensar a formação de um sujeito que ao aprender a ler e escrever esteja, em grande medida, mobilizando as funções superiores do pensamento, as dinâmicas do pensamento discursivo?

Certamente, uma prática significativa em alfabetização não pode deixar de considerar que neste processo estão envolvidos sujeitos que se constituem e agem na *palavra*. Pensemos no trabalho realizado pelo professor alfabetizador. Sua tarefa é, a todo tempo, atravessada pela relação com a linguagem. É ela sua fonte fundamental de trabalho e em seu universo, dos textos escritos, lidos, contados, enunciados, ou seja, das palavras, dos conceitos, que se movimenta com seus alunos.

Para refletir sobre essa relação do sujeito com a *palavra*, vamos acompanhar alguns trechos do poema de Manoel de Barros, “Menino do mato”:

[...] O pai achava que a gente queria desver o mundo
Para encontrar nas *palavras* novas coisas de ver,
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio
do mesmo modo que numa garça aberta
na solidão de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas *palavras*.
[...]
Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas *palavras* se ajuntavam uma na outra por amor,
e não por sintaxe [...]
Mas o pai apoiava a nossa maneira de *desver* o mundo
Que era a nossa maneira de sair do enfado.
(BARROS, Manoel, 2010 - grifos nossos)

Manoel de Barros brinca com as palavras, faz poesia com a natureza simples e bela. No poema destacado, o menino encontrava nas *palavras* novas coisas de ver para “sair do enfado”. Enfado sentido por crianças submetidas a um modelo de alfabetização muito presente ainda entre nós, onde as palavras da lição são impostas, ensinadas e depois “tomadas de volta” quando a professora diz “Amanhã, vou tomar a leitura”. Sempre que ouço essa expressão, penso: por que “tomar” e não ouvir, compartilhar, acompanhar o florescimento das palavras escritas e lidas?

Felizmente, há outros caminhos para alfabetização, mais significativos, que pensam o sujeito como alguém que vai se apropriando da linguagem escrita, que mergulha no fluxo dessa corrente para se “encharcar” deste conhecimento. Como diz Paulo Freire “Educar-se é encharcar de sentido a vida”, dar às palavras encantamento, gosto, textura.

Em belíssima canção intitulada *Uma palavra*, Chico Buarque de Holanda nos instiga a pensar que *palavra* tem vida:

Palavra viva / Palavra com temperatura, palavra / Que se produz / Muda /
Feita de luz mais que de vento, palavra [...] Palavra minha / Matéria,
minha criatura, palavra / Que me conduz / Mudo / E que me escreve
desatento, palavra / [...] Palavra boa / Não de fazer literatura, palavra /
Mas de habitar / Fundo / O coração do pensamento, palavra.

Como, então, em um momento tão rico da vida de um aprendiz, que já domina sua língua materna oralmente e que vai agora se apropriar da linguagem escrita, admitir que as palavras se percam em frases como “VIVI VIU UMA AVE/A AVE VIU VIVI E VOOU”⁹¹?

⁹¹ Cartilha *Porta de Papel*, das autoras Angiolina D. Bragança, Isabella Carpaneda e Regina Iára Moreira Nassur, Editora FTD, Edição de 2011, ainda muito utilizada pelas professoras do Município de Duque de Caxias, onde realizamos a pesquisa.

Em suas pesquisas, Vigotski (2007) destaca que nos estudos sobre o aspecto interno da fala, o significado das palavras jamais foi explorado pela psicologia de sua época que estudava, sobretudo, o aspecto manifesto da fala, que se orienta para fora, para os outros. Isso lhe dava um caráter de fixidez, considerando a relação entre “[...] el pensamiento y la palabra como constante, firme, como una relación entre las cosas establecida de una vez para siempre, no como una relación interna, dinámica y variable entre procesos (VIGOTSKI, 2007, p.511).

Com os estudos de Vigotski (2007), o que parecia simples revelou-se uma estrutura extremamente complexa, levando-o à afirmação de que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra, por isso, a palavra, privada de pensamento, é uma palavra morta. Mas, o pensamento, sem encarnar-se na palavra, também permanece uma sombra. Essa é uma relação que não se dá de uma vez e pronto, como se ao aprendermos uma palavra e seu significado, jamais essa relação se modificasse. Não, ela surge no processo de desenvolvimento e ela mesma se desenvolve. Podemos dizer que o sujeito dela se apropria e se reapropria em diferentes momentos de sua vida, assim como a palavra também se modifica (seu significado) ao longo da vida dinâmica da língua.

Em nossos estudos, concebemos a alfabetização como um processo essencialmente discursivo, ou seja, compreendemos que os sujeitos não adquirem sua língua materna, não aprendem um código para em seguida codificar e decodificar, escrever e ler. Eles se apropriam desse conhecimento e se transformam, modificando sua relação com o mundo, com a cultura.

Essa perspectiva da alfabetização discursiva, desenvolvida por Ana Luiza Smolka (2012) no final dos anos oitenta, aponta para um processo de aprendizagem da linguagem escrita que considere os discursos dos sujeitos envolvidos, a criação de ambientes discursivos onde o conhecimento possa circular sem hierarquizações ou linearidades. As interações discursivas em aula, entre as crianças, entre estas e a professora ou outros membros da escola possibilitam o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas, de valores, dentre outras, como afirma Goulart (2011).

A linguagem como um processo instaurador da constituição humana, presente nesta perspectiva, ancora-se também em Bakhtin. Com o autor aprendemos que a palavra existe para o locutor em três aspectos: como palavra neutra da língua, como palavra do outro e,

finalmente, como palavra minha, pois na medida em que uso essa palavra com uma intenção discursiva, ela está impregnada de minha expressividade (BAKHTIN, 1997a, p.313).

Apropriar-se da língua materna é na verdade mergulhar no fluxo contínuo desta língua, como afirma Bakhtin:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1997b, p. 108 - grifo do autor).

Vemos nesta afirmação de Bakhtin grande relação com a teoria de Vigotski, quando este último afirma que a língua tem uma vida dinâmica, que a relação entre pensamento e fala se desenvolve nesse processo em que os sujeitos passam por vários momentos, que vão desde a compreensão inicial de um conceito e sua generalização, o pensamento por complexos, até a compreensão de conceitos científicos, num fluxo contínuo de relação com a palavra. Como afirma Vigotski (2007), a palavra representa melhor o final do que o começo do desenvolvimento humano e desempenha um papel central na totalidade da consciência. “Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana” (VIGOTSKI, 2007, p.515).

Vigotski aponta a questão da consciência no final de sua obra “Pensamiento y Habla”, afirmando que esta é uma questão fundamental, que excede os limites do pensamento e que necessita de aprofundamento, apontando que o pensamento e a fala são a chave para compreender a natureza da consciência humana. A palavra desempenha um papel central na totalidade da consciência e, retomando afirmação de Feuerbach, diz: o que é impossível para uma só pessoa, é possível para duas. Mais uma vez afirma o caráter histórico-cultural em sua concepção de linguagem.

Na Teoria da Enunciação, podemos afirmar que esta relação se manifesta em seu princípio dialógico. Para Bakhtin (1997a, p. 282) “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Há uma relação essencial entre falante e ouvinte, por isso, é inconcebível que a linguagem seja considerada do ponto de vista do locutor, como se este estivesse sozinho, sem os parceiros da comunicação verbal. São necessários, no mínimo dois, para que se estabeleça o fluxo da comunicação verbal.

Afirma Bakhtin (2011, p.21), “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” por isso, conhecer algo, tomar consciência de algo pela primeira vez, já implica uma relação dialógica. Esse algo/alguém passa a existir não só para si, mas para o outro e passa a se conhecer melhor, por causa do olhar do outro. “O acontecimento estético, para realizar-se, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem” (BAKHTIN, 1997a, p. 42).

Assim, é inconcebível que a alfabetização se dê fora desse fluxo de comunicação, sem que a criança possa dizer sua própria palavra, sem se considerar que alfabetização se dá numa relação entre sujeitos. O que a criança espera ao aprender sua língua é encontrá-la por inteiro, como a usa em sua vivência, tornando-se um obstáculo intransponível para ela quando essa dimensão não é respeitada.

Observemos esse diálogo⁹² ocorrido em uma turma de alfabetização, 1º ano, enquanto dialogavam sobre o livro *Cadê*⁹³, de Bia Villela, refletindo sobre a transformação da lagarta em borboleta:

- Ué, a história era sobre lagarta ou borboleta?
- Outra criança contou que a borboleta havia saído para lanchar. A professora provocou:
- O que ela lanchou? *Cheeseburger*?
- A criança respondeu convicta:
- Não, ela come pólen.
- Perguntou um menino:
- Pólen? O que é pólen?
- Respondeu uma menina:
- Polly, a bonequinha, não sabe?

Em um processo discursivo de alfabetização, compreende-se que a palavra representa um conceito e que este pode estar sendo generalizado em campo diverso ao qual se filia, mesmo por nós, adultos. Generalizamos porque buscamos compreender as palavras com nosso conhecimento de mundo, de acordo com nossa vivência. Nesse caso, a professora, atenta ao que se passava, explicou a diferença entre pólen e a boneca Polly e iniciou um projeto envolvendo a metamorfose da borboleta.

⁹² Diálogo retirado do texto “A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e Alfabetização?”, de Maria Cristina Corais e Alessandra Iguassú da Fonseca. In: GOULART, Cecília M. A. e SOUZA, Marta Lima de (Orgs). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

⁹³ *Cadê*, texto e ilustrações de Bia Villela, Editora Paulinas - explora o conceito de conexão que há entre os seres vivos. “Onde está o bichinho?” é a primeira pergunta que leva a outras tantas sobre as relações. Relações que no desfecho se abrem para a metamorfose de um bichinho que se transformou em borboleta. <http://www.paulinas.org.br>

Para Bakhtin, “O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (BAKHTIN, 1997 a, p.333). Nesse sentido, a alfabetização em uma perspectiva discursiva, que compreende texto como enunciação, tem como premissa básica que as enunciações dos sujeitos que se alfabetizam constituem material fundamental ao processo de aquisição da linguagem escrita. Podemos afirmar que seus textos - o que discursam, enunciam ou argumentam - são reveladores da cultura em que estão mergulhados, do tempo histórico que os atravessa, das vivências que assimilam e constituem ponto de partida e chegada nesse processo.

Considerações finais

Consideramos que as teorias da Enunciação de Bakhtin e a Teoria Histórico-cultural de Vigotski contribuem para repensarmos os caminhos da alfabetização, já que destacando a perspectiva discursiva, recolocam o sujeito que enuncia, que discursa, no centro desse processo. O momento atual vivido pelo campo da alfabetização aponta para certo retrocesso na medida em que o discurso da alfabetização como a aquisição de uma tecnologia, destacando sua perspectiva fônica, ganha força (Soares, 2016). Ainda que reconheçamos que parte do processo de alfabetização esteja relacionado à codificação e decodificação e que a aprendizagem das relações fonema-grafema seja inerente a esse processo, não podemos admitir que ela se torne o centro dessa aprendizagem, esquecendo que o sujeito que aprende a língua está, na verdade, mergulhando no fluxo da comunicação verbal, iluminando sua consciência através da aprendizagem da palavra, algo que o levará a modificar sua relação com a cultura, e não meramente a aprendizagem de uma tecnologia. É por essa alfabetização que lutamos, é nela que acreditamos!

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S. KRAMER, S. (Orgs). *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.
_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARROS, M. de. *Menino do mato*. São Paulo: Editora Leya Brasil, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. SP: Moraes, 1980.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos De Pesquisa*, n. 116, julho/2002.
- FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. A pesquisa nas ciências humanas: um encontro entre sujeitos. In: CD- Room. *Proceedings XI International Bakhtin Conference*. Curitiba: 2003.
- _____. *Vygotsky e Bakhtin*. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso e linguagens sociais: o que se ensina e o que se aprende sobre a escrita e o mundo da escrita no processo escolar de alfabetização? *Projeto de pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, set 2015/ março 2018.
- _____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso (Online)* vol.9 n.2. São Paulo Jul/Dez, 2014.
- _____. Oralidade e escrita. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização Ceale. São Paulo: Editora Segmento, 2011.
- GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (Orgs). *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V.; BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

HISTÓRIAS DE UM GRIOT: ESCUTANDO NARRATIVAS DE COMO OS KOUYATÉ EDUCAM SUAS CRIANÇAS

Miza Carvalho dos Santos (UFF)⁹⁴

Resumo: O presente trabalho é uma tentativa de dialogar com um griot da etnia malinca com a intenção de compreender como eles educam suas crianças. Ouvindo o que tem a dizer Toumani Kouyaté e respondendo a ele, num processo de encontro com a alteridade, pretendemos construir uma compreensão do seu ambiente social e também entender como os griots controem a linguagem utilizada na transmissão oral educativa das crianças daquela sociedade. Tentaremos compreender se há uma linguagem própria para conversar e ensinar as crianças da sociedade malinke.

Palavras-chave: Transmissão oral. África. Alteridade.

Introdução

Nasci na cidade de São Luís do Maranhão e tive uma infância em que pude vivenciar bastante a natureza. Depois, na adolescência, tive o impulso de sair para conhecer outros lugares pelo interior do meu Estado. Durante este período foi possível perceber que no interior o tempo fluía de maneira diferente: as pessoas viviam do que plantavam e, em alguns lugarejos, nem mesmo não havia luz elétrica. Tudo era simples e, ao mesmo tempo, profundo. Eu tinha 20 anos quando a curiosidade por outras formas de viver, diferentes da minha, germinou em mim. Foi numa destas viagens, numa vila de pescadores em Tutóia, que numa noite escura sem luz, encontrei-me sentada em uma roda a escutar histórias. Acho que esta foi a primeira vez que ouvia alguém contar histórias. Comecei a interessar-me pelas histórias orais, tema que me afeta desde tal época.

Depois vim morar no Rio de Janeiro e cursei Letras. Nos encontros que tive na universidade, nos diálogos que travei, percebi que a produção de conhecimento das histórias orais não eram tomadas como produções relevantes dentro do curso de letras.

⁹⁴ Miza Carvalho dos Santos, Graduação em Literaturas Brasileira, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: miza.carvalho.rj@gmail.com. Bolsista CAPES.

A própria seleção do currículo do curso de letras já aponta para um recorte que privilegia um tipo de linguagem em detrimento de outras. Muitas questões em torno da confiabilidade dada à escrita e apagamento da expressão legítima da oralidade foram problemas que desde de então percorro compreender. É possível encontrar muitos pensadores respondendo a estas questões, como maneira de reivindicar a legitimidade da expressão oral, artística, como um campo de conhecimento.

Meu envolvimento com a pesquisa de histórias indígenas, com a contação de histórias, fui buscar fora da universidade. Foi nesses ambientes não formais que ouvi pela primeira vez falar dos *griots*.

Até que em outubro de 2013 tive um encontro com um *griot* africano chamado Toumani Kouyaté, num curso de 3 dias que ele ministrou em São Paulo. Toumani faz parte de uma família que durante séculos vem mantendo viva a cadeia de transmissão oral de sua sociedade e são considerados guardiões de ricos conhecimentos sobre a vida, o homem e a natureza.

Em janeiro de 2014 tive a oportunidade de ter um segundo encontro com ele: outro curso, desta vez com duração de 1 semana. Desde lá, venho seguindo Toumani Kouyaté, curiosa por conhecer sua cultura, sua relação com a palavra e os ensinamentos que suas narrativas carregam. Este ano em abril foi a vez de Kouyaté vir ao Rio para um curso de 3 dias.

Foi o encontro com Toumani Kouyaté que mobilizou o estudo desta pesquisa e será no diálogo com ele que este estudo se desenvolverá.

Das primeiras perguntas que tentei responder foi: Qual o lugar cultural de um *griot* na comunidade tradicional africana? Encontrei um vídeo no *youtube* onde ele próprio define o que representa um *griot*. Segundo ele:

A sociedade tradicional africana há muito e muito tempo, tinha organizado um reino, diferente de como entendemos os reinos hoje em dia. Era o reino do Mandê, e era reconhecido como o reino mais democrático, porque o reino era estruturado de uma maneira que colocavam todos numa igualdade, numa relação de respeito. Este é o reino Mandê do século VII. A sociedade era dividida em três castas: a dos nobres, a dos escravos, e, entre estas duas, os *nàmakálá*, esta era constituída pelos *djelis*, ferreiros, tecelões, trabalhadores de couro e os artesãos de madeira. O rei não tinha o direito de falar diretamente com o seu povo, então ele tinha um mediador, um *djeli* que era escolhido por um pacto entre duas famílias; de pai para filho eles se tornam rei e homem de confiança. Por isso este pacto se constitui num segredo de sangue, um pacto de sangue, e assim eles se autodenominam *djelis*, que significa

sangue em *bamanã*⁹⁵. Então o rei fica no seu trono e no trono do lado fica o *djeli*. E curiosamente na família dos *djelis* eles são, de maneira inata ou de maneira psíquica, grandes filósofos, pensadores, psicanalistas, psicólogos, bons conselheiros, são também juízes; eles são mestres da palavra, pois tudo que eles dizem eles tentam fazer de uma maneira que todos compreendam sem problema. A palavra do *djeli* é tão potente e sagrada que ninguém ousa atacá-lo. E quando ele conhece esse poder ele tem o dever de fazer viver a paz. É esse o pacto dele com o povo. Os *djelis* formam outras pessoas que são aqueles que vão para perto do povo para passar as informações, são chamados de os *gritadores*. Estes tocam tântãs, cantam as histórias, para unir as pessoas e passar as informações. O ocidente chegou, e descobriram essas pessoas: os portugueses tinham este mesmo ator social que chamavam de *criado*; na França chamaram *griots*. Ficaram assim conhecidos: *griots*, os contadores de história.⁹⁶

Os *djelis* são muito mais que “meros” contadores de história. Eles constituem

a principal fonte de armazenamento e transmissão de contos iniciáticos, anedotas e provérbios, através dos quais o africano, de qualquer idade, aprende sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Esses elementos da tradição oral são a verdadeira escola africana e o *djeli* o seu mestre principal”.⁹⁷

Ele tornou-se um ator social que ganhou o lugar de guardião da memória de seu povo, um guardião incansável na cadeia de transmissão da sociedade em que vive. Mas o que entendemos por memória? O que entendemos por transmissão? O que entendemos por tradição? O que para nós representa ser guardião de uma memória? Só será possível responder tais questões colocando em diálogo alguns participantes desta cena e caracterizar este ambiente social.

Este trabalho pretende ser uma investigação qualitativa desenvolvida com base nos diálogos travadas no encontro com Toumani Kouyaté. Um estudo como este tem apreço pelas diferenças e, portanto, caminhará por meio de uma abordagem compreensiva da alteridade.

Um recorte que faremos para estudar esta cultura será conhecer a relação que eles estabelecem com as crianças de 0 a 7 anos, num olhar que conjuga uma percepção sobre a criança de lá com a criança da nossa própria cultura.

Num destes cursos com Toumani ele nos contava quais os elementos básicos na educação das crianças e enfatizava, neste sentido, o aprendizado das diversas línguas, o

⁹⁵ *Bamanã* é a língua do povo Bambara.

⁹⁶ TOUMANI, Disponível em: <<https://vimeo.com/35710226>>.

⁹⁷ BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 62.

respeito ao círculo e a partilha como elementos relevantes dentro desta tradição. Ele foi contextualizando cada um destes elementos, trouxe a concepção de família, valores relativo à sua cultura e muitos exemplos que ilustrava o que ia contando.

Assim, torna-se imperioso compreender a razão da seleção desses elementos como essenciais para educação da primeira infância, e como isto é vivido no dia a dia das crianças. A intenção é compreender como se dá o processo de transmissão oral feita pelos griots na sociedade malinke.

Lançando um olhar para o final do século XX, no qual assistimos o desabrochar dos estudos sobre alteridades mínimas, estudo das culturas e, consequentes, lutas pela preservação das mesmas. Foi em 1966 que a UNESCO lançou a ideia da elaboração de uma História Geral da África; a partir dos anos 70, intensificando-se no século XXI, e houve a organização de grupos sociais. Neste contexto emergiu o conceito de patrimônio intangível. A noção de patrimônio surge inicialmente sob um viés historicista e a partir de um sentimento de perdas materiais: obras de arte, castelos, prédios, paisagens. Com o novo conceito antropológico de cultura a noção de patrimônio se ampliava passando a abarcar, também, o conceito de *patrimônio intangível*, garantindo a salvaguarda de conhecimentos da tradição oral.

A partir desta perspectiva queremos conversar com os griots/*djelis* da família Kouyaté e entender sua interação com as crianças com a intenção de conhecer como se tece o compromisso que esse ator social tem na manutenção e sustentação de sua cultura. E uma das formas que eles utilizam para esta preservação da cultura é a transmissão. Buscar entender como se dá a transmissão destas narrativas é adentrar na diversidade desses ensinamentos conservados pelos artesãos da palavra.

É necessário que os conhecimentos da tradição oral sejam constantemente revisitados para que a cadeia de transmissão esteja sempre ativada e seja estímulo para que este patrimônio continue vivo. Neste sentido, é necessário identificar e reconhecer o valor destes artesãos da palavra. Uma sociedade que tem a tradição oral como uma das fontes de conhecimento necessita ter um trabalho sempre ativo de coleta.

Esta foi a atitude da UNESCO nos últimos 50 anos frente à história da África. Desde sua criação em 1940, depois do final da segunda guerra mundial, começou-se a refletir caminhos para desfazer os antagonismos entre as nações. Foi nessa época que se fomentou o trabalho de folcloristas e antropólogos, capazes de inventariar as tradições, as narrativas orais, as diversas formas de musicalidade e de inventiva poética popular.

Assim, é urgente o conhecer a ciência desta casta de artesão da palavra como meio de apoiar a circulação das narrativas orais como elos da cadeia de transmissão e, conseqüente manutenção de uma rica fonte de ensinamentos que vêm sendo ameaçada de desaparecer. Conhecer pode ser um primeiro passo para valorizar tal conhecimento e sua cultura.

Objetivos

Há uma linguagem própria para comunicar com as crianças de 0 a 7 anos?

Quais características desta linguagem?

Como se dá o processo de transmissão oral para as crianças de 0 a 7 anos pelos griots kouyatés na sociedade malinke?

Como as narrativas orais organizam, constroem e completam suas formas estilísticas? Quais elementos da estrutura da transmissão oral são utilizados no ensino das línguas?

Para tentar responder estas perguntas nos apoiaremos no conceito de *arquitetônica* trazido por Bakhtin, onde dois centros de valor se encontram e conversam: uma interação entre os participantes desse acontecimento.

Também no artigo: *A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva* escrito por Beth Braid é possível ter pistas de como se aproximar do nosso sujeito da pesquisa para tentar responder as questões de pesquisa. A natureza dialógica da linguagem será a bússola que orientará a construção desta pesquisa como bem explicita esta autora: “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se”.

Quando se trata de cunho qualitativo em ciências humanas, estamos criando “pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, expressões [...]”, diz Bakhtin⁹⁸. Assim, a partir da fala de Toumani poderemos lançar mão da proposta “

⁹⁸BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.282.

que sejam levadas em conta a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado, e os envolvimento intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso.”⁹⁹

É possível dialogar pensando em Bamanã?

A ciência moderna tem pouca experiência em dialogar com pensamentos criados por outras línguas, fundamentados por outras formas de ver o mundo. Também é preciso considerarmos que as fontes para reconhecimento da África são difíceis, o próprio conhecimento no Brasil acerca dos *djelis* ou artesãos da palavra é recente. Passeando pelos trabalhos com este tema, foi possível encontrar algumas pesquisas na área do teatro. O *griot* capturado pelo seu aspecto artístico, performático, pois, como ele trabalha com a palavra, pesquisadores buscam esta figura como referência para atuações no campo cênico, no uso da voz, contribuições para uma expressão mais inteira do ator entre outros aspectos cênicos. Pesquisas sobre a musicalidade dos *griots* foram feitas por músicos americanos. No Brasil existem trabalhos dentro do campo da educação, porém com um caráter quase que ilustrativo da figura do contador de história. Há pesquisas que apontam importâncias e caminhos no uso de contos na educação brasileira e ainda trabalhos que tentam organizar parte desse conhecimento como metodologia para um ofício de contador de história (como criação de repertórios, explanações sobre as divisões nas categorias das histórias, exercícios práticos de um contador). Há trabalhos na área de educação como contribuição ao emprego da literatura africana e afro-brasileira em uma sala de leitura. Contudo, não foi feita uma reflexão da *orientação social* das enunciações feitas pelos participantes que vivem as histórias orais africanas do oeste da África. Desta forma, conhecem-se as histórias africanas por um viés literário técnico formal, porém pouco vinculado ao contexto social, suas implicações ideológicas e à sua profunda expressão educacional.

Cabe ressaltar ainda que foram poucos os trabalhos encontrados sobre os *griots* considerando aspectos sociológicos, antropológicos, culturais e filosóficos. As pesquisas que contribuem com este objetivo normalmente se deram por uma perspectiva etnográfica. A Tese de Doutorado de Isaac Bernat e a Dissertação de Mestrado de Adriana Maciel são referências relevantes sobre este tema e abrem caminhos para futuras pesquisas brasileiras. A descoberta por educadores brasileiros do *griot* como ator social na África inspirou aqui

⁹⁹BRAID, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Cidade: Editora da UFPR, 2001, p. 77.

no Brasil o desenvolvimento de uma ‘Pedagogia Griô’.

Pretende-se, assim, avançar para além das análises meramente classificatórias, estruturalista ou funcionalista. O intuito é ampliar um pouco mais este universo dos *djelis/griots* a partir de uma perspectiva dialógica, de abertura para o outro e fazer pesquisa com este outro que pretendemos conhecer.

Sabendo de antemão que conhecer o que constitui um artesanato da palavra e como este atua, é adentrar no campo das tradições orais e, portanto, torna-se primordial seguir as orientações do plano metodológico sugerido pelos próprios africanistas, contidos no volume I: Metodologias e pré-história da África.¹⁰⁰ Como apontam os trabalhos ali reunidos, teremos que perseguir quatro grandes princípios: interdisciplinaridade; que esta história seja vista do interior, ou seja, a partir do polo africano; trazer a história dos povos em seu conjunto; e evitar ser excessivamente factual. Também seguiremos pistas oferecidas por Bakhtin a partir de sua filosofia, criando um plano estético onde muitas vozes podem estar juntas neste trabalho, umas cotejando as outras e neste processo escutando os vários centros de valor trazidos aqui para dialogar.

Considerações finais

A pesquisa pretende ser de cunho qualitativo e se dará por meio dos encontros com este outro. Ouvindo o que tem a dizer Toumani Kouyaté e respondendo a ele, pretendemos construir uma compreensão do seu ambiente social e também entender como os griots constroem a linguagem utilizada na transmissão oral educativa com as crianças daquela sociedade. Além de nos remetermos às enunciações dos registros de cursos e palestras, bem como em pesquisa em documentos afins.

Seguindo também a reflexão de Larrosa acerca do que significa a palavra ‘experiência’, nos colocaremos então como sujeitos da experiência como lugar de aberto aos acontecimentos, “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta”¹⁰¹. Larrosa nos ajudará metodologicamente ao nos orientar a posicionar-se diante desta pesquisa como um sujeito num território de passagem, entregue e exposto aos perigos para que a vida aqui seja construída e transformada por este encontro entre pesquisador e pesquisando.

¹⁰⁰ ZERBO, Joseph Ki. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. Vol. 1, 2. Brasília: Unesco, 2010.

¹⁰¹ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi *Revista brasileira de educação*, nº 19. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

Referências

ABREU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BÂ, Amandou Hampâté. A tradição viva. In: ZERBO, Joseph Ki. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. Vol. 1, 2. Brasília: Unesco, 2010.
_____. A educação tradicional na África. In: *Revista Thot*, n. 64, 1997.

BERNAT, I. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRAID, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Cidade: Editora da UFPR, 2001.

INRC. *Inventário Nacional de Referências Culturais*. Departamento de Identificação e Documentação, IPHAN, 2000.

LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Venezuela: Noveduc Libros, 1994.
_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MACIEL, Adriana Sucena. Estrangeiro de alguém. 2011. *Dissertação* (Mestrado apresentado em Letras) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 122 f.

ZERBO, Joseph Ki. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. Vol. 1, 2. Brasília: Unesco, 2010.

Apresentação de Toumani disponível em: <<https://vimeo.com/35710226>>

Roda de Conversa “Educação e Capitalismo”

Linha de Pesquisa: Trabalho-Educação (TE)

AS CONTRIBUIÇÕES DE TRÓTSKY E GRAMSCI PARA A COMPREENSÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL

Albano Luiz Teixeira (UFF)¹⁰²

Resumo: Este trabalho faz uma breve apresentação de uma parte de um dos capítulos de embasamento teórico que comporão o corpo de minha tese *"Uma Experiência de Construção de Hegemonia no Brasil Atual: a continuidade da implantação da política neoliberal no município do Rio de Janeiro e a resistência dos profissionais da educação (1990-1992)"*. Nele procuro entrelaçar as contribuições teóricas de dois intelectuais do campo marxista revolucionário, Léon Trotsky e Antônio Gramsci, no sentido de pensarem a permanência da estratégia da emancipação social na nova realidade desenhada no início do século XX, em particular com as transformações da sociedade capitalista tanto no seu núcleo mais avançado quanto suas influências no mundo de conjunto.

Palavras-chave: Revolução permanente, hegemonia, pequena burguesia, proletariado

Introdução

O tema de minha tese para o curso de Doutorado em Educação é a análise da gestão do prefeito Marcelo Alencar à frente do município do Rio de Janeiro, entre os anos de 1990 e 1992, em relação a sua ação política na área da educação, abrangendo não só suas propostas educacionais para a rede como também em relação ao trato com os profissionais da educação e a sua representação sindical, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE).

Na verdade, trata-se de dar continuidade os estudos iniciados durante o curso de Mestrado. Neste pude caracterizar a gestão de Marcelo Alencar como *protoneoliberal*, ou seja, como um governo que antecede o de Fernando Collor de Mello na implementação de medidas de cunho neoliberal na administração da cidade do Rio de Janeiro.

Trabalho com uma primeira hipótese, a qual é de que no transcorrer de sua gestão, Marcelo Alencar tratou de **forma particular** as questões referentes aos profissionais da

¹⁰² Doutorando em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: a080560@hotmail.com

educação, não apenas em função do novo ordenamento das políticas estatais e das concepções referentes aos servidores públicos, quanto, também, em função da experiência que o mesmo teve, logo ao iniciar seu mandato, com o enfrentamento da greve geral dos servidores municipais, na qual os setores da educação e da saúde foram aqueles que mais resistiram às tentativas de conciliação e seguiram até o momento final da greve, quando houve a votação de substituição da lei 1016/1987 pela lei 1736/1989 na madrugada de 01 de março daquele ano.

A segunda hipótese, que é um desdobramento da primeira, é a de que a equipe de governo de Marcelo Alencar buscou construir uma **“hegemonia civil”** pela qual, por um lado, buscou implantar, de forma inclusive coercitiva, seus projetos em relação a questões importantes para a categoria, em especial, as relativas à carreira e a gestão das escolas e também uma atenção especial em atacar e buscar desmoralizar o sindicato da categoria, o SEPE/RJ.

Em relação à entidade sindical haveria aí o claro objetivo de construir junto à categoria uma concepção de mundo que não visse a luta sindical e seus instrumentos (paralisações, greves e etc.) como o melhor caminho para obtenção de negociação e reivindicações. Portanto, o governo buscou, conscientemente, desacreditar a entidade enquanto representação coletiva da categoria e tentou criar uma linha de relação direta através dos canais administrativos.

Porém, ao mesmo tempo em que atacava a entidade representativa dos profissionais de educação do Município, assim como algumas de suas conquistas mais importantes, a prefeitura buscou combinar tais ataques, de fôlego mais profundo, com “benesses” superficiais, como uma política de reajustes, em contraposição à política implementada pelo Governo Estadual, muito mais contenciosa neste quesito, e mesmo em relação àquelas implementadas na conjuntura pelo governo Collor de Mello. Constituindo assim uma exemplificação da hegemonia que as classes dominantes e seus representantes buscam criar para garantir a preservação do domínio burguês na sociedade.

Trotsky e Gramsci: dois teóricos a pensar o processo revolucionário século XX

No tocante a este projeto em si, em muito nos auxilia para a análise do processo interativo entre a instância do governo, a representação sindical, o segmento dos profissionais da educação e o conjunto da sociedade carioca o instrumental categorial que

nos é fornecido pelo pensamento gramsciano, em particular as categorias de “hegemonia”, “sociedade civil”, “sociedade política”, “Estado ampliado” e seus desenvolvimentos realizados no Brasil por pesquisadores como Virgínia Fontes, que ao buscar, através de uma leitura marxista, entender o processo de desenvolvimento mais recente de nossa sociedade, em especial o período histórico que se inicia a partir do final do regime civil-militar, desenvolveu categorias, tais como, “consenso fraco”, “ampliação restrita do Estado” e “nacionalização truncada”, que em muito nos auxilia no desenvolvimento de nossa tese.

Neste momento do desenvolvimento de minha pesquisa, na busca por referenciais teóricos, as categorias apontadas acima em muito se potencializam quando combinadas ao pensamento do teórico revolucionário Léon Trotsky, na contribuição que fez ao campo teórico marxista através do que ficou reconhecido como “Teoria da Revolução Permanente”.

Não se trata aqui de querer forçar uma total confluência ou identidade de pensamento ou de tentar demonstrar que Gramsci era um “trotskista inconsciente” e que Trotsky era um “gramsciano *in natura*”, mas sim como estes dois homens, que viveram e, até certo ponto, conviveram numa mesma conjuntura histórica e política, se aproximaram ou tiveram como pontos focais de seus pensamentos a busca por respostas aos dilemas da estratégia revolucionária no século XX.

Ambos foram intelectuais, militantes e dirigentes mesmo antes do processo que culminou na Primeira Grande Guerra e na Revolução Socialista. Estes dois acontecimentos históricos desembocaram em processos de ruptura e reorganização nos meios políticos e sindicais proletários e nas reflexões que passam a ser feitas dentro ainda da III Internacional para entender a não expansão do processo revolucionário pela Europa e pelo mundo.

Além desses aspectos conjunturais que os aproximam podemos também demonstrar outra proximidade entre ambos: o mútuo infortúnio que, a partir da década de 1920, em situações diferenciadas, ambos sofreram com a perseguição por suas ideias, os confinamentos e, por fim, direta ou indiretamente, o apressamento do fim de suas vidas

Antônio Gramsci em grande medida ainda que produzindo suas análises nas primeiras décadas do século passado, em muito se ateve em entender a problemática da construção do processo revolucionário no “Ocidente”, a área da Europa que apresentava

um capitalismo “maduro”, ou seja, aqueles países que formavam o seu “núcleo duro”, irradiador de tal projeto societário.

Tais Estados-nações apresentavam um profundo desenvolvimento das forças produtivas que se refletiam em sua disputa pelos mercados internacionais, na crescente produtividade, ancorada no contínuo desenvolvimento da ciência e tecnologia e, em decorrência desse processo, uma crescente urbanização e desenvolvimento da classe trabalhadora e setores médios. Uma sociedade que se complexificava e diversificava cada vez mais sob os desígnios da hegemonia burguesa.

Esta sociedade mais complexa e desenvolvida propiciou a formação de uma estrutura política também muito mais complexa, mas que, inclusive contraditoriamente em função destas características teve sua primeira grande derrota em uma formação social periférica e desigualmente desenvolvida, o Império russo. A antiga Rússia czarista, em termos de desenvolvimento social, enquadrava naquilo que viria a ser designado como uma sociedade de “tipo oriental”, que segundo Gramsci era o que vigorava, com todas as particularidades possíveis de cada formação social, na Europa dos finais do século XVIII até os últimos decênios do século XIX (GRAMSCI, 2007, p. 24).

Já as sociedades dos países capitalistas avançados, em um de seus escritos feitos no cárcere fascista, apresentava, segundo Gramsci, uma estruturação muito mais desenvolvida, em particular daquilo que ele irá chamar de “sociedade civil”.

Na verdade, Gramsci deita sua atenção em desvelar o quanto o processo no “Ocidente” seria diverso do “Oriente” e esta preocupação não é de sua autoria, mas fruto de uma reflexão coletiva levada por dentro da recém-iniciada Terceira Internacional e já problematizada por Lênin e Trotsky, em particular, no Terceiro Congresso (1921), que se realiza após a derrota e sufocamento da vaga revolucionária que tinha atingido em cheio uma série de países europeus, tendo seus epicentros na Alemanha e na Hungria, ao mesmo tempo que a guerra contrarrevolucionária tinha sido derrotada pelos bolcheviques:

Em outra parte dos seus cadernos ele deixaria claro a resignificação que ele fez das categorias “sociedade civil” e “sociedade política” ao problematizar sobre a categoria de “intelectual”, ao buscar pensar como se poderia construir uma estratégia revolucionária para o “ocidente”:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. [...] Por enquanto, **podem-se fixar dois grandes**

“planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 2006, p. 20-21, grifos nossos)

Esta mesma sociedade capitalista, ao se desenvolver e se complexificar, gera um processo de massificação na produção desses intelectuais e não deixa de atrair para essas novas categorias aspectos vivenciados pelos setores já proletarizados: “A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc.” (GRAMSCI, 2006, p. 22).

Trotsky, por seu lado, também não deixou de verificar os processos que haviam ocorrido nas sociedades capitalistas ocidentais e deixa uma contribuição ao estudo num texto de comemoração dos noventa anos da publicação do Manifesto Comunista de 1937, onde analisa o que tinha se mantido válido e o que não tinha passado pela prova do tempo. Para ele o vaticínio de que a sociedade capitalista levava à destruição da pequena burguesia e confluía para a formação de somente duas classes fundamentais – burguesia e proletariado – não se conformava exatamente desta forma.

E, mais ainda, ele buscava evidenciar uma ação burguesa que buscou contra tendencialmente preservar de alguma maneira a pequena burguesia clássica, ao mesmo tempo em que, por uma necessidade imperiosa do capital em se expandir, novos setores médios eram criados, pois:

Tomando como base sobretudo o exemplo da “Revolução industrial” inglesa, **os autores viam de maneira muito retilínea o processo de liquidação das classes médias, com a proletarização completa do campesinato.** [...] o capital arruinou a pequena burguesia bem mais rapidamente do que a proletarizou. **Por outro lado, a política consciente do estado burguês, desde muito tempo, visa conservar artificialmente as camadas pequeno-burguesas.** O crescimento da técnica e a racionalização da grande produção, ao mesmo tempo em que engendram um desemprego orgânico, freiam a proletarização da pequena burguesia. **Houve um extraordinário aumento do exército de técnicos, administradores, empregados de comércio, em uma palavra, daquilo a que chamamos “novas classes médias”.** (TROTSKY, 2008, Sudermann, p. 99-100, grifos nossos)

Então, onde Gramsci enxerga a expansão de intelectuais orgânicos, a princípio, a serviço do Capital – Trotsky vê a formação de uma nova classe média – o que significa o mesmo processo com terminologias diferentes - que precisa ser disputada à burguesia.

Portanto, podemos caracterizar como um novo momento ou uma outra forma de abordagem no debate dentro do campo do pensamento marxista sobre o processo de controle e formação acrítica dos mesmos intelectuais desta sociedade capitalista, ampliando-se para além desta categoria para todo o conjunto da população. População esta, que num patamar muito mais avançado do que no período entre guerras, demandou e recebeu o acesso universal à educação, em se tratando dos países capitalistas avançados. Mas, uma educação massiva voltada para a dominação, para a preparação daqueles que seriam dirigidos.

Neste ponto podemos inferir que muitas das preocupações de Gramsci no quesito da hegemonia e da construção do discurso e da prática contra hegemônica vai de encontro a resoluções de congressos da Terceira Internacional, como podemos perceber nesta passagem:

Preparar além da vanguarda do proletariado revolucionário, de seu Partido Comunista, não somente todo o proletariado, mas também toda a massa dos explorados pelo capital, **esclarecê-los, organizá-los, educá-los, discipliná-los no curso da luta impiedosa e temerária contra os exploradores**, (destaque nosso) - arrancar em todos os países capitalistas, esta esmagadora maioria da população à burguesia, inspirar-lhe confiança no papel dirigente do proletariado e de sua vanguarda revolucionária. (*III Internacional: manifesto, teses e resoluções do 2º congresso 1989*, p. 54)

Inclusive podemos entender aí a grande preocupação de Gramsci para a construção de um conjunto de quadros dirigentes do proletariado, os quadros partidários que teriam a tarefa de aglutinar, organizar, ajudar no desenvolvimento do conjunto dos setores explorados e oprimidos.

Em outra passagem de seus escritos, Gramsci chama a atenção para o fato de que para o grupo dominante conseguir exercer de fato sua hegemonia, ou seja, construir um “consenso”, mais ou menos estável, visto que o elemento coercitivo não deixara de estar presente, sempre que necessário (a imagem do “Centauro maquiavélico, feroz e humana, da força e do consenso, da autoridade e de hegemonia, da violência e da civilidade”) (GRAMSCI, 2007, p. 33), há que se ceder naquilo que não é o fundamental.

Há, porém, um nó, um estrangulamento que durante muito tempo foi visto e usado para delimitar e mesmo confrontar o pensamento gramsciano ao trotskista, o rechaço claro

feito por Gramsci à Tese da Revolução Permanente, que no período entre a 2ª metade da década de 1920 e a da década seguinte foi advogada e esclarecida por Trotsky em sua batalha interna ao Partido Comunista soviético e na Internacional Comunista contra o avanço da fração stalinista. A pretensa discordância fica muito clara na passagem a seguir:

No período posterior a 1870, com a expansão colonial europeia, todos estes elementos se modificam, as relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e mais robustas; e a **fórmula da “revolução permanente”, própria de 1848, é elaborada e superada na ciência política com a fórmula da “hegemonia civil”. Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz.** (destaque nosso) A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações da sociedade civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição; faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, 2007, p. 24)

O que novas luzes vêm trazer é que tal diferenciação pode ter surgido exatamente dos percalços colocados entre ambos os intelectuais pela conjuntura da época. No Livro *A Teoria da Revolução Permanente*, Trotsky denuncia a distorção do que ele defendia – apoiado no pensamento leninista – pela fração stalinista tanto dentro da URSS quanto da Terceira Internacional. Distorção esta que se inicia ainda no ano da morte do Lênin, 1924, com a defesa do que ficaria conhecido como a “*Teoria do Socialismo em um Só país*” por Joseph Stálin.

Lembre-mos que Gramsci foi preso em novembro de 1926 pela polícia fascista e que Trotsky e Zinoviev, dirigentes da Oposição Unificada, foram expulsos do Birô Político do Partido russo em outubro de 1927 e, em janeiro de 1928, Trotsky era deportado para Alma-Ata, e que, para além das dificuldades de se comunicar com o mundo exterior – numa sociedade sob o avanço de uma ditadura fascista e coetaneamente de um poderoso cerco à República dos Soviets – com certeza havia toda a dificuldade de interlocução com as notícias advindas da URSS e da direção da Terceira Internacional e de como e com qual conteúdo elas chegavam à Itália.

Trotsky, no livro mencionado acima, que se trata na verdade de uma coletânea de textos escritos em particular no período de seu exílio na Sibéria, busca se defender da campanha difamatória que crescia contra ele e denunciar os equívocos aos quais a fração

stalinista estava levando aos partidos da Terceira cometerem, em particular, neste momento, ao desastre da revolução chinesa em 1927.

Em particular, no tocante a desfazer as falsas interpretações que o colocavam como um teórico inconsequente, defensor de um “salto revolucionário”, pelo qual o proletariado, abrindo mão da busca por construir uma aliança com o numeroso campesinato russo e com suas bandeiras de caráter democrático, se arrogaria o papel de tomar o poder, destruir o Estado autocrático e implantar as medidas de caráter socialista.

O que Trotsky busca demonstrar é que na verdade, ele e Lênin percebem que a concepção marxiana de “revolução permanente” marxiana necessita de uma revisão – na verdade, uma “atualização”.

Na verdade, eles atualizaram para os tempos contemporâneos a antiga orientação marxiana da Revolução Permanente. Agora a pequena burguesia radical (jacobina) não será utilizada para pressionar a burguesia a cumprir sua tarefa histórica de destruição do Antigo Regime e implantar o Estado liberal burguês e, com ele, abrir espaço para as lutas democráticas e políticas do proletariado, como, de novo, ele remarca em seus textos: “Todas as revoluções burguesas se basearam na colaboração das massas oprimidas das cidades e das zonas agrárias. Foi o que lhes deu um caráter mais ou menos **nacional ou popular**.” (TROTSKY, 2011, p. 214, grifo nosso)

Nesta nova fase é o proletariado urbano – comandado pelo operariado – que atuará sobre a pequena burguesia (urbana e camponesa) e demais setores explorados e subordinados para junto de si realizar no processo da revolução socialista as demandas de caráter democrático (reforma agrária, direito de sindicalização, acesso à educação, etc.) que a burguesia não se propõe mais a realizar: “na revolução russa, o proletariado industrial ocupa o mesmo posto que ocupava, no fim do século XIX, a democracia semiproletária dos artesãos e dos *sans-culottes*” (*Ibidem*, p. 244)

Trotsky avança nesta discussão, apoiando-se em Lênin, para expor que, na verdade, ao fato de ser o proletariado que assume o papel de realizar as tarefas de caráter histórico-democráticas, elas rapidamente deveriam ultrapassar este substrato burguês e ganhar uma perspectiva socializante. A este processo Lênin teria dado o nome de “*transcrescimento*” (TROTSKY, 2011, p. 167).

Além disso, Trotsky no mesmo trabalho demarca quais são os aspectos centrais que destacam a teoria da Revolução Permanente: primeiro, ser um processo que não se extingue em um estágio democrático nos países capitalistas atrasados, a democracia seria

como que a abertura para o estágio socialista; a própria revolução socialista se caracterizaria por um processo contínuo de transformações numa luta interior intensa, marcada ora por fases de reformas “pacíficas”, ora por momento de conflito aberto e, por fim, o caráter necessariamente internacionalista da revolução socialista para garantir a própria expansão do mesmo em cada nação. (TROSTKY, 2011, p. 161-3)

Na verdade, acredito que tanto um quanto o outro afirmam que a direção do processo deve estar a cargo do proletariado urbano que atrairia para sua coordenação os demais setores sociais, em particular o campesinato e os setores médios urbanos. Ou seja, o papel de vanguarda que Lênin e Trotsky deram ao proletariado, se aproxima muito do papel dirigente que Gramsci coloca que deve ser construído antes de um novo grupo se tornar *dirigente e dominante*, em outras palavras, que entre os setores subalternos é necessária a construção de uma hegemonia política antes do assalto ao poder.

A partir dessas considerações ficamos a conjecturar o quanto um projeto hegemônico minimamente duradouro, nos termos gramscianos, é uma aventura bastante difícil para a burguesia brasileira.

O quanto o que poderíamos apontar neste horizonte político-ideológico seriam “lampejos”, ou “lapsos” ou períodos de hegemonia, naquilo que Virgínia Fontes caracteriza como “*consenso fraco*”.

Mas Virgínia Fontes, baseando-se em Coutinho, aponta um momento no qual a burguesia logrou/logra obter uma hegemonia em nossa sociedade: o período correspondente exatamente ao processo de implantação do neoliberalismo, fundamentalmente a partir da aplicação do Plano Real e do governo FHC (1992). De qualquer forma, neste último período, por trás da estabilização monetária obtida e uma imediata ampliação de poder aquisitivo escondia-se um ataque violento ao pouco de bem estar social implantado no Brasil e aos fundos públicos em favorecimento do grande capital nacional e estrangeiro.

Podemos perceber que este período sucede a outro (além dos citados por Virgínia Fontes e C. N. Coutinho entre 1910 a 1935 e 1960 a 1964), no qual os “de baixo” buscaram uma efetiva ampliação do Estado – a chamada “*década perdida*” de 1980. Chama a atenção que a cada um desses momentos a burguesia deu uma resposta, em geral, autoritária. Nos dois primeiros períodos lançando mão diretamente de um regime ditatorial, neste mais recente lançando mão de um projeto societário reacionário, o neoliberalismo.

Considerações preliminares

Partindo da consideração de que numa sociedade capitalista dependente em processo de “ocidentalização” (o caso brasileiro), há sérias limitações de construção de hegemonia, em função do curto espaço para concessões (dentro da lógica de se conceder o secundário e não o que é central para os setores dominantes), podemos levantar a suposição que o governo Marcello Alencar logrou obter a construção de uma hegemonia dentro do município em relação ao conjunto dos servidores públicos.

Bem-posto, que se tratou de uma clara hegemonia civil que combinou tanto os aspectos de coerção – bastantes reforçados, como podemos observar em nossa história recente - quanto aqueles de convencimento e que se circunscreve nesta conjuntura mais ampla já citada por Fontes de uma tentativa de hegemonia através da propaganda neoliberal.

Referências

BIANCHI, A. *O laboratório de Gramsci*. São Paulo: Alameda, 2008.

DIAS, E. F. *Gramsci em Turim*. São Paulo: Xamã, 2000.

FONTES, V. *Reflexões impertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro, Bom Texto Editora e Produtora de Arte Ltda., 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. (vol 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo). 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
_____. *Cadernos do Cárcere*. (vol 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.) 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

III internacional: manifesto, teses e resoluções do 2º congresso. São Paulo: Brasil Debates, 1989. Volume 2.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

MARX, K. *Para a Crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TROSTKY, L. *A teoria da Revolução Permanente*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO DIÁLOGO COM ESCOLAS DE TRABALHADORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS PERCURSOS INICIAIS DE UMA PESQUISA

Anderson José Lisboa Baptista (UFF)¹⁰³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal destacar o processo de construção de proposta de pesquisa em andamento. Seguindo o modelo de relato de experiência, o texto se divide da seguinte forma: Primeiramente são apresentados o problema e o objetivo da pesquisa, destacando o processo de suas construções. Em seguida, é apresentado o campo empírico e um breve relato sobre os primeiros contatos com ele. Encerra-se com considerações preliminares, nas quais se estabelece um breve diálogo com algumas das tensões presentes no processo de construção da pesquisa. Entre essas tensões destaca-se a da relação entre o particular e o geral, que se inscreve na perspectiva de refletir sobre as relações entre a possibilidade de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Escola de trabalhadores. CADST. Pesquisa em educação.

Introdução

Vivemos em um mundo repleto de transformações, principalmente no âmbito das novas tecnologias, o que de certa forma impulsiona a sociedade para novos arranjos. Tais mudanças atendem ou servem diretamente ao momento atual do sistema capitalista que a partir dessas novas descobertas tecnológicas dá continuidade ao que alguns chamaram de momento de reestruturação produtiva.

Qual é o papel da educação nessa sociedade? Embora a lógica de vida capitalista não seja nova, esse sistema tende a se reinventar a cada crise de modo que a sua base de sustentação seja sempre preservada. Todavia, apesar dessa tentativa de preservação, a vida e a história seguem suas dinâmicas. Obviamente não de maneira espontânea, mas a partir

¹⁰³ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: andersonbaptista@yahoo.com.br. Bolsista CAPES

da intervenção humana, o que na prática implica em mudanças na forma como a sociedade e os discursos legitimadores e/ou contestadores se organizam.

Estamos vivenciando uma espécie de exacerbação do modo de vida capitalista, principalmente no que tange aos recursos naturais. O mundo chega nos dias de hoje em um nível de consumo tão intenso que o planeta, provavelmente, não suportará por muito tempo. Da mesma forma encurtamos as distâncias no que se refere as possibilidades de comunicação e transporte e as mantemos ou as aumentamos em relação a temas com igualdade e justiça social.

Nunca produzimos tanta informação e estas nunca circularam com tanta velocidade. É o fenômeno da internet e das redes sociais. Considerando essas e outras particularidades do mundo contemporâneo, surge uma questão: Será que o modelo de educação atual formatado pela escola burguesa consegue dialogar ou responder as demandas do tempo presente? Qual será a perspectiva de jovens e adultos trabalhadores sobre educação? Essas perguntas foram fundamentais na construção do problema de pesquisa que será apresentado.

O presente trabalho é um relato de experiência que tem como objetivo principal apresentar o meu projeto de pesquisa de tese, que passou recentemente por uma reconstrução. No primeiro momento apresento o problema e o objeto de pesquisa, destacando o processo de construção. Em seguida destaco o campo empírico e apresento um breve relato sobre os primeiros contatos com o mesmo. Encerro com algumas considerações preliminares, nas quais estabeleço um breve diálogo com algumas das tensões presentes no processo de construção do projeto em questão.

O processo de construção do problema

Há quem diga que uma pesquisa geralmente nasce de uma inquietação. Pois bem, a inquietação que me despertou para realização do trabalho que aqui apresento começou durante a pesquisa realizada no Mestrado (de 2012 a 2014). Naquele momento, estudei o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Ele foi criado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e se propunha associar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional através de cursos de ensino médio oferecidos por instituições da Rede Federal, as chamadas

escolas técnicas. Posteriormente ele foi ampliado à formação inicial e continuada (FIC) no ensino fundamental. As instituições que o ofereceriam passaram a incluir Redes Estaduais e Municipais, Sistema S e o Colégio Pedro II (CPII).

A pesquisa realizada teve como recorte para análise, o Proeja no CPII. Localizado no estado do Rio de Janeiro, ele foi criado no século XIX, destacando-se na História da educação no Brasil como primeiro colégio laico, humanitário e propedêutico do país. Teve em seus quadros docentes e discentes figuras bastante conhecidas no cenário nacional e acumulou historicamente o status de escola de excelência.

Na dissertação, além de tecer uma análise da realidade do Programa no CPII enquanto política educacional foi possível refletir sobre o processo de entrada do Proeja nessa instituição, e também sobre características e experiências de sujeitos ali inseridos. A pesquisa teve como objetivo, a partir da perspectiva desses sujeitos, refletir sobre o Programa na instituição, investigando principalmente o resultado do encontro de realidades tão distintas: o CPII e a educação de jovens e adultos (EJA).

Não parti da premissa de que uma instituição de excelência seja um não lugar para EJA. Mas, historicamente, por conta dos seus rígidos processos de seleção, se consolidou nessas instituições um estereótipo de alunos padrões, que se distinguem em muitos aspectos daqueles que costumam compor os quadros do público da educação de jovens e adultos.

Tentando entender a consolidação da EJA enquanto direito na prática do Proeja do Colégio Pedro II, uma das constatações da pesquisa foi a de que a ocupação do espaço físico da instituição estava consolidada, mesmo diante de algumas dificuldades. Porém, a ocupação do lugar social da EJA naquele Colégio ainda precisava se estabelecer. Não só funcionários, gestores e professores, reconheciam isso em suas falas, mas também os próprios alunos e egressos.

Na fala de alguns ficava evidente uma reivindicação: a de que a qualidade do ensino noturno fosse a mesma que a do diurno, aquela que faz, até os dias de hoje, a instituição se destacar nos noticiários como escola de excelência. Daí surgiram questões iniciais que me levaram posteriormente as inquietações que despertaram a problemática que será apresentada.

Uma reflexão que pude tecer a partir do incomodo provocado pelas falas de alguns alunos, foi a de que o debate da educação pública e gratuita como direito, seja em qual for a modalidade de ensino, precisa incorporar a discussão sobre qualidade. Mas, pensar

qualidade educacional na perspectiva de sujeitos era um exercício que ainda não atendia o que eu almejava construir como elemento de investigação. O que um sujeito pode considerar como educação de qualidade? Quais os parâmetros que o levam a tecer tal consideração? Será que o que ele chama de qualidade não é influenciado pelo que foi construído pelo senso comum e que é propagado pela grande mídia?

Enfim, ficava claro que não era isso que responderia o meu incomodo enquanto pesquisador. Na verdade, percebia que a minha inquietação ia mais longe, na verdade eu queria pensar o sentido da educação e sua relevância na sociedade contemporânea. Será que o que temos desenhado nos dias de hoje como proposta educacional dá conta das demandas dos jovens desse tempo? Será que na verdade as indagações dos alunos, no fundo não expressava um incomodo sobre a relevância e o propósito da educação que estavam recebendo?

Para dar conta de tais perguntas, precisava voltar na questão da educação como direito. O que está por trás desse direito na prática? Quais elementos teóricos/epistemológicos que estão por trás do tema da educação? Será que eles ainda fazem sentido para jovens e adultos do século XXI? Quais seriam esses sentidos?

Esse exercício de construção da minha problemática de pesquisa me levou de antemão a uma hipótese, a partir da qual pude pensar a pergunta principal.

A hipótese é a de que no fundo, o que a sociedade contemporânea espera de fato da educação é que ela garanta, de uma forma ou de outra, a colocação do sujeito no mundo do trabalho. Isso se aplica não apenas aos cursos técnicos ou profissionalizantes. Até mesmo os cursos propedêuticos, na verdade, têm como objetivo final a garantia de uma boa profissionalização.

O que difere são os graus hierárquicos da natureza dessa profissionalização. Dessa maneira, a formação tende a garantir qual posição o indivíduo irá ocupar no mundo do trabalho. Aqueles cursos cuja formação profissional é mais direta, ou seja, cursos técnicos ou profissionalizantes na educação básica, como o Proeja, tendem a ter como meta ocupações mais subalternas. Já os cursos propedêuticos adiam em parte o foco do objetivo profissional para a graduação. Mas, no fim das contas, por mais que se tente negar, o foco final da educação será o trabalho, seja de forma direta ou indireta.

Entretanto, o jovem contemporâneo já não vê na escola a garantia de uma colocação no mercado de trabalho. E mais do que isso, será que o jovem de hoje já não se questiona sobre projetos de vida cujo objetivo final é o trabalho? Será que a vida não pode

ser mais do que a garantia do acesso e da manutenção do trabalho? Não seriam estes elementos que nos ajudariam a pensar a atual crise da juventude com a educação e principalmente com o ensino médio?

Pensar o sentido da educação contemporânea para seus sujeitos, principalmente tratando-se de jovens e adultos, implica refletir sobre a sua relação com o trabalho. Todavia, isso não deve ser feito sem considerar a centralidade e as contradições oriundas do trabalho na sociedade contemporânea.

A partir de todos esses aspectos, a pesquisa que aqui se desenha tem como objetivo refletir sobre as relações entre educação, trabalho, autonomia, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a educação popular através da experiência de uma escola de trabalhadores. Para, assim, estabelecermos uma reflexão sobre a educação contemporânea e sua relação com o tema do trabalho.

A problemática a ser respondida é a seguinte: Que elementos podemos extrair da relação entre a proposta de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea? Quais os princípios e elementos que fundamentam as propostas de formação de uma escola de trabalhadores? Qual a efetividade prática na experiência de sujeitos que por lá passaram?

O campo empírico

A experiência que estamos estudando é a do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social (CADST), uma escola de trabalhadores que funcionou entre os anos de 1984 e 2008, no município de São João de Meriti, baixada fluminense. Ela está sendo pensada como um recorte empírico da proposta do Conselho de Escola de Trabalhadores (CET).

Conforme destaca Lara (2001, p. 166), no final da década de 1970, período do governo ditatorial, iniciativas de trabalhadores que assumem a responsabilidade de educar os próprios trabalhadores “começam a ganhar corpo”. Era um tempo no qual o regime opressor se voltava com bastante força contra os movimentos sociais. As então chamadas escolas operárias expressavam ali uma ação de resistência no campo da educação. Havia por parte dos militares um interesse especial com a formação dos trabalhadores.

Ainda segundo, o mesmo autor, não se pode negar que alguns grupos de trabalhadores militantes “buscavam apenas um trampolim para a conscientização política imediata, sem maior clareza a dimensão política do próprio ato educativo”. Entretanto, tal dimensão estava presente na maior parte das experiências. (*Ibidem*)

Oriundas ou pelo menos impulsionadas por esse momento históricos, retirar o “s” outras escolas de trabalhadores surgiram em outros Estados da Federação. No Recife, tivemos o Centro de Trabalho e Cultura (CTC). Em Belo Horizonte, destaca-se a Ação Social Técnica (AST), enquanto que em São Paulo a Escola Nova Piratininga. Esses são apenas alguns exemplos de iniciativas nessa direção.

O CADST foi resultado de uma iniciativa de trabalhadores de uma fábrica no Rio de Janeiro. Operários dessa fábrica criaram o hábito de se reunirem no refeitório com objetivo de estudar juntos, principalmente aspectos que envolviam suas práticas profissionais.

Em tempos de totalitarismo, qualquer ajuntamento de trabalhadores tendia causar apreensão em parte dos patrões, principalmente no interior de uma fábrica. E nesse caso não foi diferente. Tais trabalhadores logo foram proibidos de se reunirem dentro da fábrica. Receberam a orientação de estudarem nos cursos oficialmente oferecidos pela mesma junto ao SENAI.

Porém, esses trabalhadores resolveram continuar a prática de estudar em conjunto. Para isso se instalaram no porão de uma igreja católica na Baixada Fluminense. Essa foi uma das iniciativas que originaram o CADST.

Tais movimentos de trabalhadores contavam com o apoio e o incentivo de sindicatos, o que dava uma maior possibilidade de organização e articulação. Nessa lógica, em 1979, diversos grupos de escolas de trabalhadores se reuniram em um seminário no Rio de Janeiro, com o objetivo de trocar experiências. Esse foi apenas o primeiro dentre vários outros encontros que ocorreriam entre escolas operárias dos Estados do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Recife. Tal articulação possibilitou que vários desses grupos tivessem a oportunidade de criarem suas metodologias e matérias, contando, em muitos casos, com o apoio internacional de órgãos e instituições simpatizantes com a causa.

Em 1989 foi criado o Conselho de Escolas Operárias como uma importante consequência desse movimento, que depois passou a se chamar Conselho de Escola de Trabalhadores (CET). Ele reuniu o CTC, CADST, AST e a Escola Nova Piratininga, no

primeiro momento. Logo depois se juntaram a ele os colégios técnicos dos metalúrgicos e de telecomunicações do Rio de Janeiro e de Porto Alegre.

Segundo Lara (2001, p.168)

Desde então, essas escolas em conjunto, têm tratado de temas como: a proposta dos trabalhadores, os conceitos de trabalho, conhecimento e cidadania, o papel do estudo da história vista especialmente como história do trabalho e das técnicas, a dimensão política nas escolas de trabalhadores, a reestruturação industrial, o desemprego, alternativas de trabalho associativo, etc.

Atualmente são raríssimas as publicações específicas sobre o CADST. Para não falar que não existe nada, há uma dissertação de Mestrado defendida por Arruda, (2002) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O quase ineditismo de análise acadêmica da experiência, ao mesmo tempo que é interessante por ressaltar as possíveis contribuições da pesquisa, principalmente no resgate de um rico caso de escola de trabalhadores, é desafiador pela escassez de documentos e material para pesquisa.

Contudo, a partir de contato com antigos membros da equipe que coordenou o projeto durante muitos anos estamos tendo acesso a uma série de documentos.

O primeiro contato com o campo empírico envolveu muitas expectativas. Afinal, depois de uma longa caminhada na construção da problemática de pesquisa estávamos diante da confirmação ou não do caminho proposto, principalmente por conta da viabilidade da análise empírica.

Logo no primeiro dia fizemos uma entrevista exploratória com Xico Lara, um dos fundadores do projeto. Ela teve uma duração de aproximadamente uma hora e dez minutos. Foi um momento muito interessante, pois nos foi liberado o acesso à documentação disponível e acenada a possibilidade de entrevistarmos ex-alunos e ex-monitores do CADST. Tivemos ali um contato inicial com concepções do projeto e parte do seu histórico, relatadas por alguém que o vivenciou de forma bem próxima. Esse primeiro contato abriu o caminho para a imersão no campo empírico de fato.

Com isso, se iniciou a fase de contato direto com a documentação disponível. Esse é um momento da pesquisa que envolve um misto de expectativas e de algumas frustrações, inclusive. Por mais que a partir de uma postura científica tentamos ir ao campo dispostos a dialogar e refletir com aquilo que encontrarmos, é comum darmos esses passos com as expectativas que desenvolvemos ao longo da construção do objeto da pesquisa.

Objeto este, que pode ser reconstruído ao longo do processo, como bem destaca Kaufmann (2013).

No primeiro dia, não consegui perceber, de início, o potencial da documentação que tinha em mãos. Isso, provavelmente, pela grande expectativa que criei em torno do mesmo. Porém, a partir da segunda semana o olhar panorâmico sobre a documentação permitiu uma sensação diferente da primeira. Até então, tenho encontrado uma série de documentos que possibilitarão uma análise do cotidiano do CADST, da sua proposta pedagógica, de sua concepção política, etc.

Até o presente momento, foram catalogados 75 documentos que somam aproximadamente 930 páginas à serem analisadas. O próximo passo no campo envolve a análise dessa documentação e em paralelo a realização das entrevistas. Certamente, tais imersões também envolverão expectativas, frustrações e descobertas, afinal, a soma de tais ingredientes é que dão a pesquisa o *status* de uma prática densa e ao mesmo tempo prazerosa.

Considerações Preliminares

O campo da pós-graduação no Brasil tem sido nos últimos anos fortemente influenciado por um modelo pautado na produtividade, no qual somos o tempo todo provocados a apresentar resultados e publicar o máximo possível.

Dessa forma, reconhecemos ser fundamental resgatar experiências que dialoguem com o processo de construção de uma pesquisa.

Procurei neste trabalho, apresentar um diálogo que aponte o processo de construção de minha problemática de pesquisa, assim como as tensões que tal processo me provocam enquanto pesquisador e pessoa humana.

Uma dessas tensões é a que envolve a relação entre o particular e o geral, o micro e o macro. Como usar uma realidade particular, como o caso de uma escola de trabalhadores situada na baixada fluminense, para dialogar com um tema tão amplo com o da educação contemporânea?

Nesse sentido é importante considerar que uma escola de trabalhadores está inserida, em um contexto histórico maior. E por mais que se pretenda como um modo de resistência, não deixa de ser parte do todo. Não deixa de compor o quadro da educação no tempo histórico, social, geográfico econômico e contextual em que está inserida. Isso não

significa que estudaremos a parte por si mesma, ou elaboraremos teorias de explicação do todo pela parte. Mas, que reconhecemos a possibilidade de usar a parte como instrumento de reflexão e compreensão do todo.

É a partir de tais concepções, inclusive, que consideraremos outra etapa empírica da pesquisa, que é a das entrevistas. E sobre estas destaco uma fala de Kaufmann (2013, p.47), que reflete um pouco dessa tensão entre o particular e o geral, o indivíduo e a estrutura.

(...) O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa, portanto, pela intropia. O trabalho sociológico não se limita, entretanto, a esta fase. Ele consiste, ao contrário, na capacidade de interpretar e de explicar a partir de dados recolhidos. A compreensão da pessoa é apenas um instrumento, o objetivo do sociólogo é a explicação compreensiva do social.

Este trecho se enquadra não somente na relação com os sujeitos que serão entrevistados, mas no objeto empírico como todo, daí o desafio pensar uma relação entre a proposta de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea.

Por mais que o sistema atual de produtividade acadêmica tenda a desumanizar a figura do pesquisador, o processo de construção de uma pesquisa é humano, parte de inquietações, propostas, hipóteses. Todavia, tais elementos não podem desconsiderar o rigor científico que se espera de uma produção acadêmica.

A pesquisa em curso convive com o desafio de trabalhar uma experiência ainda pouco explorada e, por isso, com pouco material disponível e ao mesmo refletir com temas tão comuns, porém urgentes no campo da educação. Mas, o que seria uma pesquisa na área das ciências humanas senão uma sistematização acadêmica para responder desafios e tensões que englobam a sociedade?

Referências

ARRUDA, Rita Zanai de Oliveira. *A educação profissional do ponto de vista dos trabalhadores*: Um estudo sobre o Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social (CADST). Dissertação de Mestrado defendida em 2002, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BAPTISTA, Anderson José L. *Alunos da EJA em escola com tradição de excelência: Uma análise do Proeja no Colégio Pedro II*. Dissertação de Mestrado defendida em 04-02-14, no Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LARA, X.; COSTA, B. Educação e reciprocidade entre cidadãos e cidadão trabalhadores. In: VALLE, R. (Org.). *Educação do trabalhador: Para além dos consensos fáceis*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

Linha de Pesquisa: Trabalho-Educação (TE)

MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: AS RELAÇÕES MUNDIAIS E LUSO-BRASILEIRAS DA MCKINSEY & COMPANY

Camila Azevedo Souza (UFF)¹⁰⁴

Resumo: Este trabalho apresenta as análises preliminares da pesquisa de doutorado “Mundialização da educação no século XXI: as relações mundiais e luso-brasileiras da McKinsey & Company”, que está em andamento e vinculada ao PPG-Educação da UFF. A perspectiva epistemológica é o materialismo histórico e o referencial teórico-metodológico está fundamentado, principalmente, nas formulações do marxista italiano Antonio Gramsci. O objetivo é evidenciar os intelectuais orgânicos que protagonizam o movimento contemporâneo da mundialização da educação, tendo em vista os vínculos estratégicos que atravessam a atuação da McKinsey & Company, com ênfase na adesão política do empresariado brasileiro e português. Nesse sentido, o estudo busca apreender as relações de poder que atravessam o projeto educativo hegemônico na dinâmica histórica da luta de classes, cuja prática social dos sujeitos singulares e coletivos está imbricada com o atual processo de internacionalização do capital.

Palavras-chave: Mundialização da educação. Hegemonia. Empresariado.

Introdução

Nas sociedades capitalistas, a elaboração e a difusão dos projetos educativos (con)formam determinados modos de pensar, agir e sentir que manifestam o movimento histórico da luta de classes, com mediação da prática social de sujeitos singulares e coletivos. Haja vista a articulação dialética entre produção intelectual e produção material, uma vez que as “ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2005, p. 57), o projeto educativo hegemônico, por constituir e ser constituído pelo projeto político da classe dominante, expressa as concepções e ações hegemônicas de planos, diretrizes e políticas educacionais que se materializam na realidade concreta das instituições escolares.

Nessa direção, cabe ressaltar que os processos de hegemonia constituem complexas relações sociais que estão vinculadas ao exercício do poder e são tecidas por um grupo ou

¹⁰⁴ Camila Azevedo Souza, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: camilaazevedosouza@gmail.com. Bolsista CNPq.

classe social que procura subordinar moral e intelectualmente toda a sociedade, transformando ideias e concepções particulares em algo aceito como universal por todos (GRAMSCI, 2000b).

A análise da minha pesquisa de Mestrado, sobre a atuação do empresariado na política de educação básica do Brasil e de Portugal, revelou a consolidação de um projeto educativo articulado mundialmente e protagonizado pela classe empresarial sob a lógica da política de parcerias (SOUZA, 2014). Nesse percurso de investigação, verificou-se a adesão política do organismo brasileiro Todos pela Educação (TPE) e da associação portuguesa Empresários pela Inclusão Social (Epis) à empresa internacional de consultoria McKinsey & Company, Inc. Contudo, apesar de identificado, esse importante vínculo de consultoria não foi aprofundado.

Portanto, para compreender a disseminação do projeto de educação básica hegemônico na atual correlação de forças dos Estados democráticos contemporâneos, concebidos como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2000b, p.244), a pesquisa de Doutorado buscará analisar o processo de hegemonia que atravessa a atuação da McKinsey & Company no movimento contemporâneo da mundialização da educação, identificando seus vínculos com sujeitos singulares e coletivos que exercem o papel de intelectuais orgânicos, ou seja, de organizadores da vontade coletiva (GRAMSCI, 2000a), com destaque para as repercussões na divisão internacional do trabalho e nas realidades brasileira e portuguesa.

Com o reordenamento mundial das forças burguesas no final do século XX e início do século XXI, o movimento da mundialização do capital, uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização iniciada na década de 1980 (CHESNAIS, 1996), passou a ser mediado pela dinâmica do neoliberalismo de Terceira Via (MARTINS & NEVES, 2015), um projeto político mundial que metamorfoseou a ortodoxia neoliberal e remodelou a sociabilidade capitalista para o século XXI. Considerando que “as principais promessas do neoliberalismo não haviam sido concretizadas” (MARTINS & NEVES, 2015, p.34), o neoliberalismo de Terceira Via foi disseminado como um projeto do centro radical ou da nova esquerda, distinto tanto do neoliberalismo ortodoxo como da velha social-democracia.

Nesse contexto de mudança na correlação de forças, destaca-se, também, o movimento da mundialização da educação (MELO, 2003), que foi consolidado pela atuação orgânica dos organismos internacionais nas reformas educacionais dos países

capitalistas nos anos 1990, contribuindo com a construção da sociabilidade capitalista sob a hegemonia do projeto neoliberal de Terceira Via. Esse processo, cujo grande marco foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, está materializado, “notadamente, nas propostas e ações 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 para a educação básica por intermédio do programa Educação para Todos” (MARTINS; NEVES, 2015, p.59).

Diante desses elementos, o objetivo da pesquisa é evidenciar os intelectuais orgânicos, singulares e coletivos, que protagonizam o movimento contemporâneo da mundialização da educação, considerando os vínculos estratégicos que atravessam a atuação da McKinsey & Company, com ênfase na adesão política do empresariado nas realidades concretas do Brasil e de Portugal.

A perspectiva epistemológica é o materialismo histórico, o que viabiliza apreender a atuação da McKinsey & Company em suas múltiplas dimensões, em sua forma específica e singular, considerando sua articulação na totalidade, as contradições e mediações envolvidas e o processo de mudanças em curso no tempo histórico nas formações sociais capitalistas.

Nesse sentido, a pesquisa buscará responder as seguintes questões centrais: “Quais são as estratégias que atravessam a atuação da McKinsey & Company no movimento contemporâneo da mundialização da educação?”, “Quais são as adesões e tensões políticas que atravessam essa atuação?” e “Quais são os sujeitos singulares e coletivos envolvidos nessa atuação?”.

Como ponto de partida para traçar o percurso de investigação buscando responder essas questões, o trabalho está alicerçado em duas hipóteses: (1) o *modus operandi* da McKinsey & Company no movimento contemporâneo da mundialização da educação revela vínculos estratégicos com intelectuais orgânicos, singulares e coletivos, que assumem a direção do projeto de educação básica hegemônico no século XXI; (2) a prática social desses sujeitos singulares e coletivos expressa um reordenamento das relações de poder na atual divisão internacional do trabalho, cujas forças sociais sedimentam a ação política de redes como uma importante estratégia para consolidar uma nova relação entre aparelho de Estado e sociedade civil no século XXI.

Essas hipóteses estão articuladas à Linha de Pesquisa “Trabalho e Educação”, pois buscam apreender a elaboração e a difusão do projeto educativo hegemônico no

movimento histórico da luta de classes, evidenciando que a produção das condições objetivas e subjetivas da própria existência são realizadas pelos homens e pelas classes ao longo do processo histórico, o que significa considerar homens-coletivos “conformistas de algum conformismo” (GRAMSCI, 1999, p.94) que compartilham determinados modos de pensar, agir e sentir.

Ação política de redes e consultocracia

Tendo em vista o processo de hegemonia que legitima as diretrizes internacionais no chão da escola, Shiroma (2012) evidencia que as políticas educacionais contemporâneas são definidas e implementadas por meio de redes sociais articuladas entre organizações internacionais e nacionais, públicas e privadas, que consolidam uma relação entre Estado e sociedade civil fundamentada na lógica das parcerias, sendo que o “engajamento de empresários em redes de educação é coordenado em nível global pela parceria do Fórum Econômico Mundial com a UNESCO” (SHIROMA, 2012, p. 91-92).

Considerando as repercussões do movimento histórico da mundialização da educação para as reformas educacionais, é importante destacar que essa ação política de redes 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).

Outro aspecto importante do movimento contemporâneo da mundialização da educação é a atualização do projeto de privatização neoliberal da educação do Banco Mundial, 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 três momentos históricos específicos: (1) nos anos 1980, a disseminação das ideias de livre mercado da Escola de Chicago, sob a orientação dos economistas Friedrich von Hayek e Milton Friedman, sedimentando o conjunto de ideias que passou a ser conhecido como Consenso de Washington; (2) nos anos 1990, os balanços sobre os fracassos do neoliberalismo, principalmente no que refere aos baixos níveis de crescimento econômico mundial, exigindo um reordenamento nas relações de poder para reabilitar o Consenso de Washington sob novas ênfases; (3) nos anos 2000, as repercussões

da crise financeira mundial de 2008 para o conjunto das relações sociais, configurando um reordenamento das forças burguesas em torno de uma “nova ordem” mundial (ROBERTSON, 2012).

Adensando sua estratégia de privatização neoliberal da educação, cujo principal alicerce é a defesa de uma atuação por dentro dos sistemas educacionais protagonizada pela classe empresarial, o Banco Mundial busca consolidar a adesão do movimento da mundialização da educação 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.

Uma indústria especializada (cada vez mais corporativa), por exemplo, agora passa a crescer atrelada a PPPs [...] 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)

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 estão “localizados nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas internacionais de consultoria educacional e universidades globalizadas” (ROBERTSON, 2012, p. 291).

Considerando a possibilidade de identificar novas ênfases da mundialização da educação nessas dinâmicas contemporâneas da ação política de redes (SHIROMA, 2012) e das práticas de consultocracia (ROBERTSON, 2012), cabe ressaltar a relevância de aprofundar a análise sobre as relações sociais imbricadas na atuação da empresa internacional de consultoria McKinsey & Company, com destaque para a adesão política do empresariado brasileiro e português, uma vez que tais relações revelam novos elementos de investigação para apreender o projeto de educação básica hegemônico.

A trajetória histórica da McKinsey & Company, segundo dados oficiais divulgados no seu *website*¹⁰⁵, teve início em 1926, com a criação da consultoria em gestão por James O. McKinsey, professor da University of Chicago. Depois dos primeiros escritórios em Chicago e Nova York, foi criado o terceiro escritório em São Francisco, em 1944, buscando fortalecer a organização da empresa com ênfase em uma missão e recursos compartilhados. Já em 1959, as relações internacionais começaram a ser tecidas com a abertura do escritório em Londres, o primeiro fora dos Estados Unidos.

A atuação da McKinsey & Company está voltada tanto para governos como para empresas, organizações não governamentais e organizações sem fins lucrativos. Seu atual diretor mundial, Dominic Barton, está sediado em Londres e busca direcionar o foco da empresa no futuro do capitalismo, considerando a capacidade da liderança empresarial em criar valor social e econômico a longo prazo¹⁰⁶. Além disso, esse importante representante da empresa atua ativamente em fóruns internacionais¹⁰⁷.

A McKinsey & Company não tem uma sede tradicional, pois o diretor mundial mantém seu escritório em sua própria residência. Além disso, cabe destacar que o diretor mundial e o Conselho de Acionistas são eleitos pelos sócios. Atualmente, esse Conselho é constituído por 30 membros de várias nacionalidades. A empresa também tem mais de 100 escritórios em mais de 60 países, abrangendo parceiros espalhados por toda a Europa, Américas, Ásia-Pacífico, Oriente Médio e África¹⁰⁸.

Nos anos 2000, verifica-se que a empresa começa a abordar a questão educacional de forma mais específica a partir da criação do Social Sector, uma prática voltada para o chamado terceiro setor, abrangendo especificamente organizações sem fins lucrativos, fundações e outras organizações não governamentais, com foco de atuação em desenvolvimento econômico, educação, saúde pública global e inovação social, cujas áreas foram atualizadas e reformuladas para desenvolvimento agrícola, educação, inclusão financeira, saúde pública global e inovação social¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www.mckinsey.com/about-us/who-we-are/history-of-our-firm>. Acesso em 22/06/2016.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.mckinsey.com/our-people/dominic-barton>. Acesso em 22/06/2016.

¹⁰⁷ Davos, Fórum Econômico Internacional de São Petersburgo, Les Rencontres Économiques d'Aix-en-Provence, Conselho Empresarial da Ásia e Fórum de Desenvolvimento da China.

¹⁰⁸ Disponível em: <http://www.mckinsey.com/careers/our-people-and-values> e <http://www.mckinsey.com/about-us/who-we-are>. Acesso em 22/06/2016.

¹⁰⁹ Disponível em <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/how-we-help-clients>. Acesso em 28/07/2016.

Também é importante destacar a criação da McKinsey Social Initiative (MSI), em 2014, uma organização sem fins lucrativos independente¹¹⁰, cujo primeiro programa, “Generation”, anuncia uma atuação voltada para formar competências e melhorar as perspectivas de emprego de jovens em cinco países – Índia, Quênia, México, Espanha e Estados Unidos¹¹¹.

Considerando esses elementos da realidade concreta, o processo de investigação desenvolverá uma análise em fontes documentais da McKinsey & Company, cujo recorte empírico abrange as formulações sobre educação difundidas pela empresa a partir dos anos 2000, tendo como mediação para análise as políticas de parceria disseminadas tanto pelos organismos internacionais como pelo TPE e pela Epis no início do século XXI.

A análise dessa mediação das políticas de parceria disseminadas pelo empresariado brasileiro (TPE) e pelo empresariado português (Epis), bem como pelos organismos internacionais, segue as indicações de Ciavatta (2009) referentes aos estudos comparados, buscando apreender a historicidade dos acontecimentos de maneira a contextualizá-los no tempo, no espaço e nas formações sociais concretas em que se materializam. Considerando a analogia como o ponto de partida para a comparação, para identificar diferenças e semelhanças na relação com o outro, cabe desenvolver os estudos comparados em educação através de uma análise “das grandes transformações do mundo da produção, da divisão internacional do trabalho, da questão do Estado e da hegemonia de alguns países em nível mundial” (CIAVATTA, 2009, p.141).

Além disso, a pesquisa utilizará 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. Para tanto, a ARS será abordada, principalmente, a partir das indicações de Minella (2013) e Shiroma (2012), pois são 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 com um procedimento adequado para estudar relações sociais. Tendo em vista o caráter interdisciplinar dessa metodologia que possibilita seu uso “a partir de diferentes enfoques teóricos” (MINELLA, 2013, p.185), ressalta-se que as “pesquisas com orientação marxista,

¹¹⁰ Disponível em <http://www.mckinsey.com/about-us/social-impact>. Acesso em 27/07/2016.

¹¹¹ Disponível em <https://www.generationinitiative.org/join/>. Acesso em 27/07/2016.

especialmente as abordagem de classes sociais, podem estabelecer um promissor encontro com a ARS” (MINELLA, 2013, p. 186).

Em relação aos estudos de Shiroma (2012), destaca-se a contribuição específica para apreender as redes de educação, considerando a perspectiva da totalidade para utilizar a ARS como uma ferramenta analítica importante de mapeamento das relações, das ações articuladas, do processo de hegemonia e das interconexões entre global e local.

É importante destacar, também, a análise de Lopes (2010) sobre as estratégias hegemônicas de ação em redes que consolidam um movimento de solidariedade entre frações da classe dominante, bem como a contribuição de Pizarro (2004) sobre os conceitos de lugares e redes de lugares como ferramentas para a teoria sociológica, considerando a relevância do estudo de grupos à luz da análise das relações de pertencimento.

Diante dessas indicações e do recorte empírico da presente pesquisa, utilizar a ARS como ferramenta analítica será importante para fazer o desenho da rede de relações da McKinsey & Company para a educação, evidenciando tanto as relações mundiais como as relações luso-brasileiras, cujos pontos de partida são, respectivamente, os vínculos dos diretores (*senior partners*) do Social Sector da McKinsey & Company, com destaque para os especialistas em educação, e os vínculos específicos com o empresariado brasileiro e o empresariado português que estão expressos na mediação do TPE e da Epis.

Os dados a serem investigados para mapear essas relações abrangem: as trajetórias acadêmicas e profissionais desses diretores divulgadas no *website* da empresa McKinsey & Company; a autoria e os agradecimentos registrados nos documentos da empresa a serem selecionados para a pesquisa; as referências à empresa registradas nos documentos do TPE e da EPIS; e as relações da empresa registradas em reportagens de jornais e revistas do Brasil e de Portugal.

Cabe ressaltar que a análise desses dados segue um caminho teórico-metodológico inspirado em Dreifuss (1989), buscando identificar as adesões e as tensões de vínculos com sujeitos singulares e coletivos, eventos e práticas que evidenciam os protagonistas do “jogo da direita” na educação. Essa perspectiva de análise também será adensada, principalmente, com as categorias gramscianas de hegemonia, Estado ampliado e intelectual orgânico.

A pesquisa buscará contribuir, portanto, com um estudo para apreender a forma e o conteúdo das propostas hegemônicas no movimento contemporâneo da mundialização da

educação, evidenciando as implicações para a educação e formação humana, bem como as relações de hegemonia que envolvem a organicidade e capilaridade empresarial no plano mundial e nos contextos nacionais do Brasil e de Portugal

Considerações preliminares

Os elementos de investigação sintetizados no presente trabalho revelam que a pesquisa sobre o movimento contemporâneo da mundialização da educação, tendo em vista as relações de poder que atravessam a atuação da McKinsey & Company na atual divisão internacional do trabalho, poderá contribuir com uma análise para apreender a forma e o conteúdo das propostas empresariais para além de suas formas imediatas e aparentes (KOSIK, 1976), ressaltando essa dinâmica como uma manifestação de “um claro-escuro de verdade e engano” do mundo da pseudoconcreticidade, uma vez que o “fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15).

Trata-se, portanto, de evidenciar um processo de hegemonia que constitui a disseminação do projeto educativo hegemônico, cujos alicerces são as concepções de mundo da sociabilidade neoliberal de Terceira Via e as estratégias da ação política de redes de parcerias protagonizadas pelo empresariado. É nessa perspectiva que a pesquisa analisará os interesses do empresariado na mundialização da educação, evidenciando as relações de poder que legitimam os modos de pensar, agir e sentir da classe dominante nas formações sociais capitalistas, com destaque para as repercussões na educação brasileira e portuguesa.

Referências

- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CIAVATTA, M. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Revista Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.129-151, 2009.
- DREIFUSS, R. *O jogo da direita*: Na Nova República. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, K. de C. Educação Pública como Nicho de Investimento Social Privado. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MELO, A. A. S. de. A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. *Tese* (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MINELLA, Ary Cesar. Análise de Redes Sociais, classes sociais e marxismo. *RBCS* Vol. 28 n° 83 outubro/2013.

PIZARRO, N. Un nuevo enfoque sobre la equivalencia estructural: lugares y redes de lugares como herramientas para la teoría sociológica. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol. 5, #2, Ene./Feb. 2004.

ROBERTSON, S. 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.

SHIROMA, E. O. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea Editora, 2012.

SOUZA, C. A. Responsabilidade social na educação: Brasil e Portugal na divisão internacional do trabalho. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2014.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Roberta Passos (UFF)¹¹²

Resumo: Neste texto, pretende-se analisar a realidade da educação nacional brasileira, analisando como ocorreu o processo de privatização e mercantilização da educação no Brasil, a partir do Regime Empresarial Militar, e como foi se complexificando ao longo do tempo. Passando pelo neoliberalismo, até chegar ao que temos hoje, o que podemos chamar de neoliberalismo de Terceira Via, apresentando novas ideias e ações em busca de um consenso, e hegemonia dos seus princípios para a conformação da sociedade, em especial na educação. Após, apresentamos a atuação dos empresários na educação, agindo como verdadeiros reformadores educacionais junto ao governo, objetivando uma suposta melhoria da qualidade de educação no país. Diante dessa conjuntura, pretendemos descrever e analisar o que é este movimento, quem são os seus parceiros, seus objetivos, ações, intervenções, projetos e planos para educação brasileira desde o ano da sua criação, até os dias atuais.

Palavras-chave: Privatização. Empresários. Todos pela Educação.

Introdução

Neste estudo, apreendemos que o trabalho e a educação são mediações dos processos sociais da existência humana,

São fundamentais no processo de produção e reprodução da vida humana. Entretanto, na sociedade capitalista, contraditória em sua essência, o trabalho apresenta-se duplamente dimensionado: de um lado, é atividade central na história do homem, tanto no que se refere aos processos de sociabilidade, quanto à emancipação do ser humano; de outro, encontra-se, não apenas, subsumido à produção de mercadorias, mas também, reduzido ele próprio à mercadoria, aprisionando-se ao salário, à exploração, à alienação. Por sua vez, a educação – com o desenvolvimento da produção, que engendrou a divisão do trabalho segundo especializações, bem como a apropriação privada dos meios de produção, que dividiu os homens entre senhores e escravos, patrícios e plebeus, barões e servos, burgueses e proletários – assume caráter de classe, voltando-se para os interesses da classe dominante no poder, dos quais não se libertará enquanto a sociedade, assim, for cindida em classes (SILVEIRA, 2011, p. 8).

¹¹² Graduada em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense. E-mail: robertaand01@gmail.com. Orientadora: Zuleide Silveira, UFF.

Historicamente, o empresariado brasileiro tem exercido influência decisiva na sociedade em geral, inclusive no campo educacional. A partir do governo Empresarial Militar¹¹³, as políticas de cunho tecnocrático passam a responder às dinâmicas de modernização e de desenvolvimento econômico, voltando a educação para os interesses do mercado. Entretanto, é a partir da implantação e implementação das políticas neoliberais, no Brasil, que a educação torna-se, de fato, mercadoria, ao mesmo tempo em que ocorre o processo de privatização por dentro das escolas públicas.

No início do século XXI, o empresariado brasileiro e intelectuais orgânicos do capital assumem papel decisivo no estabelecimento e condução das políticas públicas, de modo a legitimar o capitalismo contemporâneo como o modo mais avançado e humanizado de produzir a existência humana. Estes sujeitos históricos tomaram para si a responsabilidade de apresentar soluções para os problemas sociais gerados pelo capitalismo em sua fase neoliberal.

Nas últimas décadas, no Brasil, o neoliberalismo vem se desenvolvendo, por meio de um programa político específico chamado Terceira Via. Caracterizado por novas ideias e práticas, de uma educação para o consenso, sobre o viés da democracia, cidadania, ética e participação, tudo adequado aos interesses privados do capital nacional e internacional. Nesse contexto, enfatizam a obtenção do consenso, pois é um meio fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico.

Neste contexto, o movimento Todos Pela Educação (TPE), criado no ano de 2006, reúne empresários brasileiros representantes das esferas municipal, estadual e federal do poder, dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que se firmaram sob a bandeira da melhoria da educação básica na rede pública de ensino.

Considerando-se uma instituição apartidária e plural, o TPE reúne um grupo de 27 empresários, que atuando como anunciador e organizador de uma nova cultura educacional resolveria todos os problemas sociais: baixa escolaridade, baixa qualidade educacional, miséria, corrupção, violência, etc., até o ano de 2022.

¹¹³ De acordo com Campos (2016 p. 4) “o uso do conceito empresarial-militar, para caracterizar a ditadura, se explica pelo seu potencial de elucidar os principais sujeitos articuladores do golpe de 1964 e que viriam a compor o Estado e a política subsequente; quais sejam, os empresários e os militares. O conceito, usado inclusive por Dreifuss (1981), de ditadura civil-militar não foi referenciado por dar margem a algumas imprecisões quanto à caracterização de civil – termo demasiado genérico (MELO, 2014)”.

Com o objetivo de tornar o Brasil verdadeiramente independente através da educação de qualidade, o TPE conta com um grande poder de comunicação na mídia como internet, televisão, jornais e revistas, além do mercado editorial. Nesta conjuntura, o TPE, se fortaleceu e por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), concretizou seus objetivos para a educação pública brasileira.

O fortalecimento do setor privado e da mercantilização da educação a partir do Regime Empresarial Militar

Consumado o Golpe Empresarial Militar, começaram a divulgar um discurso de exaltação e valorização do trabalho e da educação, vistos como uma via direta para atingir o desenvolvimento de uma nação rica e forte, um instrumento utilizado para atender a real finalidade de obtenção de consenso, numa estratégia de luta pela hegemonia.

Neste período, o IPES (Instituto de Estudos e Políticos e Sociais)¹¹⁴ realizou um simpósio sobre a reforma da educação, cujos interesses estavam voltados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus parceiros americanos, contavam com a sua colaboração no planejamento e na execução orçamentária da educação.

Celebraram acordos com os Estados Unidos da América de financiamento e cooperação técnica para a reforma da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Estes acordos, assinados em 1965, ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID¹¹⁵. “Configurou-se a partir daí uma concepção produtivista da educação” (SAVIANI, 2008 p.297).

A influência do militarismo na educação preconizava um avanço nos meios existentes, com vistas a atenuar as pressões dos opositores ao militarismo, mascarando o início de uma futura privatização educacional em nosso país. A política educacional neste período, foi utilizada pelo regime ditatorial para assegurar a dominação necessária para o exercício da política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital,

¹¹⁴ O IPES foi criado em 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários multinacionais. Desenvolvia ações ideológicas, sociais e políticas utilizando-se dos meios de comunicação de massa. Para maiores detalhes, ver Campos (2016).

¹¹⁵ Segundo Silveira (2011, p. 316), os acordos para a área da educação já vinham sendo celebrados, antes mesmo do governo empresarial militar. Em 19 de dezembro de 1950 foi assinado o Acordo Geral entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos “para estabelecer o intercâmbio de conhecimentos técnicos e a cooperação em atividades correlatas” com vistas a contribuir para o desenvolvimento econômico e para elevação da capacidade produtiva do Brasil.

tentando afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia. Houve uma acumulação do capital, baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, o que era assegurado pela violenta repressão política (SAVIANI, 2008).

Para além do fortalecimento do setor privado no ensino, cabe considerar também que:

O próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários [e conselhos de diretor nas escolas técnicas]; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008 p. 301).

Percebemos que as contradições no governo empresarial militar primaram, de um lado, pela valorização e pela necessidade de incentivos ao desenvolvimento educacional do país; de outro, destinaram poucas verbas para área da educação pública, estimulando setores privados vinculados à acumulação de capital facilitando e direcionando para uma política de comodificação, privatização e mercantilização da educação que ganhará força a partir da implantação das políticas neoliberais no Brasil.

O movimento Todos pela educação e suas ações para a educação pública

No ano de 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação Para Todos, promovendo um consenso em torno de uma educação supostamente de qualidade, universal que satisfizesse as necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, novas alianças - as hoje parcerias público-privadas -, e crescentes articulações, são tomadas como necessárias em todos os níveis e órgãos de governo, bem como de organizações não governamentais, do setor privado e de comunidades (UNESCO, 1990).

Neste sentido, um compromisso coletivo foi assumido para atingir os objetivos e metas de Educação para Todos, assinado no ano de 2000, n'O Marco de Ação de Dakar, que destacava ser “essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais, multilaterais,

incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações" (UNESCO, 2000 *apud* SILVEIRA, 2011, p, 186).

Neste sentido, o neoliberalismo de terceira via guia o bloco no poder na elaboração de novos projetos e práticas de sociabilidade como estratégia de obtenção do consenso, do fortalecimento e legitimação de interesse empresarial.

Cria-se assim, no ano de 2006, o movimento Todos pela Educação (TPE), sobre a afirmação de que os problemas sociais em geral, e da educação básica em particular, estariam impedindo a capacidade de inserção competitiva do país no mercado mundial, pois os objetivos e metas traçados nas conferências e acordos com os organismos supranacionais não se cumpriam.

Reunindo um grupo de 27 empresários mantenedores ou parceiros do Banco Itaú, Banco Bradesco, Canal Futura, Editora Moderna, Instituto Ayrton Senna, Organizações Globo, Gerdau, Banco Santander, Dpaschoal, Saraiva, Faber Castell, Grupo Suzano, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) entre outros, o TPE encontra-se estruturado a partir de um pacto entre a iniciativa privada e esferas públicas do governo (LEHER, 2013 *apud* GUIMARÃES, 2013).

No ano de 2006, um grupo de empresários e representantes das esferas municipal, estadual e federal de educação, como membros do CONSED e da UNDIME, entre outras organizações passaram a unir esforços, afirmaram um compromisso em defesa da educação pública proposto pelo TPE, “a unidade política passou a ser denominada de uma ampla aliança intersetorial em defesa de um projeto de nação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007 *apud* MARTINS, 2009 p.7).

Freitas (2012) destacou esses grupos de empresários como “reformadores” junto ao governo, estes, foram comparados aos “*corporate reformers*”, os reformadores da educação nos Estados Unidos, refere-se a um acordo entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores com o discurso de que suas propostas são mais adequadas para “consertar” a educação. No caso do Brasil temos o Movimento Todos Pela Educação (TPE) com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

A lógica de produção foi então transferida para a educação, com ênfase em gestão e no investimento em tecnologia. Temos hoje em dia, o que podemos chamar de neotecnicismo, de acordo com Freitas (2012):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocracia e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 383).

Desta maneira, o neotecnicismo se apresenta em categorias como responsabilização, meritocracia e privatização, caracterizado por um controle dos processos educacionais objetivando resultados através de testes. O aluno passa então, a ser alvo de recompensa da escola.

Segundo o TPE, o Brasil jamais alcançará a competitividade no mercado mundial se não houver desenvolvimento econômico acompanhado de justiça e igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças e jovens em idade escolar. Se na aparência, a proposta político-pedagógica do TPE possui traços progressistas, na essência, ela é conservadora na medida em que articula a racionalidade funcional-econômica burguesa aos aspectos sociais e culturais da sociedade, assumindo, desse modo, um caráter humanitário e missionário de combate à desigualdade educacional.

Assim, o TPE vem se organizando em torno de cinco metas a serem alcançadas até 2022: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos devem estar na escola; 2. Toda criança deve estar alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno deve portar conhecimento de acordo com a idade-série; 4. Os jovens devem concluir o ensino médio até os 19 anos de idade; 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido.

Dentre as principais bandeiras do movimento, levantadas no ano de 2010, a partir de assuntos ditos como prioritários para a melhoria da educação, e com o objetivo de defender políticas que possibilitem a aceleração do cumprimento das metas, são¹¹⁶: a melhoria da formação e carreira do professor; a definição dos direitos de aprendizagem; o uso pedagógico das avaliações e a ampliação da oferta de Educação Integral, aperfeiçoamento da governança e gestão.

¹¹⁶Em Passos (2013) podemos ver neste mesmo ano, quais eram as bandeiras do TPE: o currículo e a valorização dos professores, o fortalecimento das avaliações, responsabilização dos gestores, melhoria das condições para a aprendizagem e definição do direito para a mesma. Podemos perceber a inclusão da educação integral.

Daí o discurso de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade, particularmente do empresariado – engajados na obtenção das mesmas metas, bandeiras e atitudes, alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – a sociedade brasileira conseguiria encontrar as melhores e efetivas soluções e condições para a mazela educacional.

Em 2013, o TPE realizou uma pesquisa nas cinco regiões do Brasil para ouvir pais de alunos e educadores sobre as ações e comportamentos que favorecem a parceria entre família, escola e comunidade e que influenciam positivamente no aprendizado dos alunos. Com base nessa busca, propõe 5 Atitudes que mostram como a população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. As Atitudes se apoiam nos seguintes pressupostos: vínculo afetivo, frequência, reconhecimento de avanços, diálogo e bons exemplos. São elas: 1. Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; 2. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; 3. Colocar a Educação escolar no dia a dia; 4. Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; 5. Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens;

De modo a acompanhar e controlar as citadas metas e bandeiras, o TPE conta com três setores: a área técnica, a área de comunicação e mobilização, e a área de articulações e Relações Institucionais.

Para conseguir se tornar um organismo reconhecido, e difundir seus objetivos o Todos Pela Educação (2015) exerce um forte poder na mídia: promove a Educação em Pauta; Elabora o Boletim do Todos Pela Educação; possui também o Boletim Educação na mídia; Distribui mensalmente o kit de conteúdo editorial gravado do projeto No Ar: Todos Pela Educação; Mantém parceria permanente com agências e diversos veículos de comunicação de todo o país para divulgar campanhas publicitárias; Mantém sempre atualizado o site institucional e as redes sociais; possui o De Olho das Metas, que é um relatório anual que analisa o esforço do Brasil; Promove pesquisas de identificação e promoção dos estudos necessários para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas; possui o Observatório do PNE formada por vinte organizações ligadas à Educação que traz o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE); Mantém articulações políticas e institucionais; Junto com a Editora Moderna o TPE cria o Anuário Brasileiro da Educação Básica; Junto com o Instituto Inspirare cria o manual: Inovações Tecnológicas na educação: Contribuições para gestores públicos.

Podemos destacar também do site do TPE seus projetos e congressos para melhor coordenar e atingir seus objetivos. Dentre eles destacamos, o Congresso Todos Pela Educação, realizado a cada dois anos, que procura reunir os principais especialistas brasileiros e estrangeiros nos mais variados temas ligados à Educação pública. E o projeto Reduca, que é uma Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, lançada em 2011 em Brasília DF, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), é formada por organizações sociais de 13 países latino-americanos com o compromisso público de participar e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem possa exercer plenamente o direito à Educação inclusiva e de qualidade.

O TPE exerce, também, grande influência no mercado editorial, do qual podemos destacar as editoras: Saraiva, Abril, Santillana, FTD dentre outros. No setor público o Grupo Positivo comercializa livros didáticos para municípios de todo o país, além dos livros que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), editora Moderna.

Com um tempo significativo de existência e contando com a mídia e o mercado editorial, as ações do TPE são nítidas na sociedade, em geral, e no campo educacional, em particular, a exemplo do chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) lançado pelo MEC, Portaria nº1.458, de 2012, em suma, até os oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema da escrita, o domínio das correspondências grafônicas, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

As ações do pacto se apoiam em quatro eixos, quais sejam, Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

O TPE também, constitui-se o principal órgão organizador do Plano Nacional de Educação, tanto que podemos ver claras semelhanças entre suas metas como Movimento, encontradas em seu site (destacadas anteriormente neste trabalho), com as metas e estratégias do PNE. A grande maioria das empresas que ajudaram na elaboração do PNE, defenderam o uso dos recursos públicos para as parcerias público-privadas.

Todos os aspectos do PNE preconizam novas funções sociais na educação pública. Com o TPE no poder:

A missão da educação é formar recursos humanos de distintos tipos, difundir as “competências” desejadas pelo capital, empreender meios de controle finalísticos por meio de sistemas padronizados de educação que possibilitem *rankings*, remuneração por desempenho em nome de uma falsa “meritocracia”, a distribuição de recursos em conformidade com as metas alcançadas, a fetichização tecnológica e a diversificação das formas e itinerários educativos, distribuídos por classe e frações de classes, em contraponto com a escola unitária (COLEMARX, 2014 p.10).

Considerações finais

O empresariado, em seu discurso e ações, busca, através da educação, obter o controle social, o desenvolvimento do capital, o aumento de lucro, a circulação da economia, a aumentar a capacidade competitiva do país entre outros. Assim, contribui para manter a classe trabalhadora brasileira inserida no mercado de trabalho, através de uma formação aligeirada, enquanto as classes dominantes possuem mais tempo para uma formação de qualidade em todos os níveis de ensino.

As metas, os objetivos do TPE oferecem uma perspectiva restrita para a formação da classe trabalhadora. A qualidade da educação se limita aos padrões de desempenho dos alunos obtidos nas provas do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), e prova Brasil, isto é, uma pedagogia de resultados. Seu significado político se materializa como partido político comprometido com as estratégias de obtenção do consenso e construção da hegemonia da classe burguesa, em uma perspectiva restrita da educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um conformismo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é caracterizado por alguns autores, como Freitas (2012), como o maior golpe na educação que os grupos dominantes já realizaram ao longo dos tempos.

São vários os questionamentos e as implicações da influência do setor empresarial na sociedade, sendo necessário o educador ter sempre um olhar atento, minucioso sobre cada questão, pois o debate em torno da educação se movimenta através das forças políticas. A inserção do TPE na sociedade civil, embora caracterizada como aliança de esforços para o bem da nação, é na verdade uma forma inovadora de se obter o consenso para exercer a dominação do capital no campo educacional.

Referências

CAMPOS, R. O IPES e os CONEPES: conflitos e consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira. Niterói, 2016. 202 f. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

COLEMARX. *Coletivo de estudos em Marxismo e Educação*. Plano Nacional de Educação 2011-2020: notas críticas. Disponível em: <seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf> 08 de agosto de 2014. Acesso em 4 dezembro de 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Ensino. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 33, nº119, p.379-404, abr.-jun.2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GUIMARÃES, C. Educação pública lógica privada. *Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde*. Ano V - Nº 27 - mar. /abr. 2013.

MARTINS, A. Todos pela Educação: o projeto educacional dos empresários para o Brasil século XXI. UFJF GT-09: *Trabalho e Educação*, 2009.

PASSOS, R. *O movimento Todos Pela Educação e suas ações para educação brasileira na atualidade*. Artigo apresentado no Seminário de produção Científica do Grupo THESE, 2013.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*. vol.28, n.76, p.291-312, set./dez.2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em setembro de 2012.

SILVEIRA, Z. S. da. 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.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. S/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em nov. de 2013.
_____. S/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em junho de 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Satisfação das Necessidades Básicas em Aprendizagem. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

SISTEMA DE PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL: HISTÓRICO DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE O INEP E O PNUD

Thaís Rabello de Souza (UFF)¹¹⁷

Resumo: Esse trabalho apresenta os primeiros resultados, no campo empírico referente ao projeto de tese cujo objeto é a cooperação técnica e institucional entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) para a construção de um sistema nacional de produção e disseminação de informações educacionais. A finalidade do projeto é desvelar a historicidade dessa relação, valendo-nos do método da economia política, buscando apreender as mediações desse fenômeno apreendido a partir da cooperação internacional.

Palavras-chave: Cooperação internacional. Cooperação técnica e institucional. Inep. Pnud.

Introdução ao problema da pesquisa:

O tema desse projeto de pesquisa é o processo histórico da construção do sistema nacional de avaliação da educação básica, o qual, em nossa hipótese inicial construída a partir das fontes bibliográficas e do material coletado no campo empírico, iniciou-se nos anos de 1980 e consolidou-se a partir da reformulação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1997. Referimo-nos aos projetos coletivos entre os organismos internacionais e o governo brasileiro, desde a presidência exercida por José Sarney até a de Dilma Rousseff. Os mesmos destinavam-se a construir instrumentos, parâmetros e meios de produção e disseminação dos dados sobre a educação brasileira. O recorte dado destina-se a apreender sua relação para com os projetos de cooperação internacional entre o governo e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) possui uma série de ações internacionais voltadas às áreas de avaliação e estatística, estabelecendo assim várias ações

¹¹⁷ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: thaisrabello@yahoo.com.br. Bolsista CNPq.

cooperativas com os países parceiros. Essas ações são importantes porque fortalecem os sistemas de informação e avaliação educacional dos países envolvidos, além de promover atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em Educação nacionais e internacionais. Desta forma, qualquer ação no ambiente internacional que envolva coleta de dados, informações, estatísticas e avaliação educacionais têm como referência, no Brasil, o INEP. Dentro do seu âmbito de atuação, o Instituto articula-se com outros organismos nacionais e estrangeiros mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (INEP, 2010)

Ressaltamos que a cooperação institucional, seja ela técnica e financeira, bilateral ou multilateral, insere-se no contexto das atividades de cooperação técnica internacional, organizada como mecanismo auxiliar para o desenvolvimento a partir da conferência de *Bretton Woods*, em julho de 1944, quando foram criados o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. As primeiras iniciativas de estruturação da cooperação internacional regular como um todo (científica, técnica e tecnológica) foram motivadas pelas Nações Unidas devido à necessidade de reconstruir os países afetados pelos conflitos e de acelerar o desenvolvimento dos países menos industrializados. A atual cooperação institucional funciona por intermédio de projetos de cooperação técnica uma expressão

[...] instituída, em 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, que a definiu como a transferência, em caráter não comercial, de técnicas e conhecimentos, mediante a execução de projetos a serem desenvolvidos em conjunto entre atores de nível desigual de desenvolvimento, envolvendo peritos, treinamento de pessoal, material bibliográfico, equipamentos, estudos e pesquisas.

Em 1959, a Assembléia Geral da ONU decidiu rever o conceito de "assistência técnica", substituindo a expressão por "cooperação técnica", termo que era a propício para definir uma relação que, se por um lado pressupõe a existência de partes desiguais, por outro representa uma relação de trocas, de interesses mútuos entre as partes. (BRASIL, 2016. Disponível em

<<http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Historico>>. Acesso em 07/02/2016.) (Grifos Nossos)

Partindo do pressuposto que o fenômeno da cooperação internacional¹¹⁸ na área da educação se materializa, em especial, pela cooperação técnica; entendemos que a relação entre o MEC/Inep e os organismos internacionais é um processo histórico construído a

¹¹⁸ Segundo o Ministério da Educação (MEC) “A cooperação internacional engloba todas as atividades desenvolvidas no quadro da denominada cooperação multilateral, isto é, no âmbito das relações com múltiplas organizações internacionais atuantes no domínio da educação e da ciência, como o Conselho da Europa, a OCDE, a OEI, a ONU e a UNESCO, bem como no quadro da cooperação bilateral estabelecida com os outros países. A intervenção do Ministério da Educação e Ciência no âmbito da cooperação multilateral e da cooperação bilateral insere-se no quadro da ação desenvolvida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). (BRASIL, MEC. <http://www.sec-geral.mec.pt/pagina/cooperacao-internacional>; acesso em 12/05/2016)

partir do projeto nacional-desenvolvimentista, no bojo da modernização e democratização brasileira. Para Hidalgo e Mikoloiczky (2015) a ideologia do desenvolvimento nacional a partir da segunda metade dos anos 1950 transformou-se em uma espécie de bandeira política não só do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), sua principal escola formuladora e difusora, mas também em outros órgãos ligados ao MEC pela rede formada a partir do Inep.

[...] o INEP e sua rede de articulação (CBPE e CRPE), durante a gestão de Anísio Teixeira, constituíram-se no interior do Ministério da Educação como agentes elaboradores, difusores e internalizadores das propostas educacionais oriundas dos organismos internacionais para a educação nos países em desenvolvimento da América Latina, nesse caso específico, o Brasil. (*Idem, Ibidem*, p.111)

Entre 1940-1950 a necessidade de capacitação e qualificação da mão de obra para atender ao processo de industrialização ampliou-se embasando ações voltadas para o planejamento racional das políticas públicas. A educação foi tomada como fator de progresso cultural e estabilização social. Tanto o Iseb quanto a rede de articulação formada pelo Inep voltaram-se para um projeto maior, vislumbrando, entre outros objetivos, a formação de um quadro de intelectuais capazes de implementar certo projeto de formação educacional para atender às “novas” necessidades da formação profissional e da divisão técnica do trabalho.

Na busca para construir e manter agências de Estado capazes de operacionalizar a construção do quadro de intelectuais dirigentes e direcionadores desse “novo” projeto de educação nacional, concordamos com os autores que os “organismos internacionais influenciando significativamente as ações do Inep e dos seus centros, de estudos e pesquisas, principalmente no tocante à formação de especialistas em Educação, que tão logo seriam os responsáveis pela formação do trabalhador para a indústria” (*Ibidem*, p.115).

Nosso projeto de pesquisa busca demonstrar, diante da reconfiguração política (NEVES, 2010) após os anos de 1990, as rupturas e continuidades desse projeto que, se por um lado visava formar o quadro de intelectuais dirigentes capazes de defender o projeto burguês de educação, por outro buscava, pelas agências do Estado ligadas ao MEC/Inep, mediar formas de implementar tal projeto no chão de cada rede municipal, estadual e federal de educação. O levantamento bibliográfico juntamente com a pesquisa no campo empírico nos deram elementos para afirmar que a partir da sua reestruturação em 1997, o

Inep passou a ser o principal protagonista da relação entre o Brasil e as instituições multilaterais¹¹⁹, no âmbito do financiamento, formulação e implementação de projetos na área da educação. Transformado em autarquia, ao Inep coube promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro com objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área da educacional. Sua principal tarefa passou a ser a realização periódica de levantamentos estatísticos e avaliações em todos os níveis e modalidades de ensino. Entre os anos de 1996 até 2015, essa autarquia teve suas atividades ampliadas:

Dentro de seu âmbito de atuação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolve diversas ações internacionais, que incluem a participação em projetos de avaliação da educação básica e superior e a produção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente.

Participar de projetos desenvolvidos por organismos internacionais revela-se de grande importância para o Inep, uma vez que as atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em educação dos países envolvidos possibilitam o aprimoramento e o fortalecimento dos sistemas de informação e avaliação.

O Inep possui uma Assessoria de Relações Internacionais que acompanha os trabalhos de suas Diretorias nesses projetos, além de articular-se com organismos nacionais e internacionais, visando a cooperação institucional e técnica. (INEP. Disponível em <<http://portal.Inep.gov.br/apresentacao>>; acesso em 15/07/2016).

Concluimos, preliminarmente, que a cooperação técnica é um conjunto de ações compostas por convênios e projetos coletivos no âmbito da cooperação institucional. Para apreendermos suas mediações e sua historicidade, enquanto parte do fenômeno da cooperação internacional, é o nosso objeto de estudo, partiremos da tese de Elisângela Scaff (2007) sobre a trajetória da cooperação internacional para o planejamento da Educação no Brasil e do material encontrado no campo. Após análise dos Relatórios de Gestão do Inep, produzidos entre 2001 e 2014 vislumbramos que material coletado possui dados concretos que nos auxiliarão no entendimento do movimento sincrônico dos projetos e convênios celebrados entre o Inep e os organismos internacionais.

¹¹⁹ Referimo-nos à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A pesquisa e o trabalho realizado no campo empírico

Para entender o problema do papel mediador do Inep no processo de cooperação internacional, materializado por intermédio das atividades de cooperação técnica e institucional com os organismos internacionais, em especial o Pnud utilizaremos enquanto método o materialismo histórico dialético que nos permitirá compor a hipótese central sobre o objeto e o material coletado no campo empírico. As hipóteses são as considerações feitas inicialmente, aquelas que precisaremos demonstrar e nos ajudarão a construir a tese. Sendo assim, nossa hipótese central parte do pressuposto de que para construir e operacionalizar o Saeb, o censo escolar e as atividades de avaliação em larga escala o Inep, junto ao Pnud, construiu projetos e a partir deles celebrou convênios que se destinaram a construir, em nível nacional, um sistema de produção e disseminação de informações educacionais, interligando secretarias e fundações estaduais e municipais de educação.

A partir da escolha do método para tratar o problema abordaremos as principais categorias, próprias do campo da filosofia, que fomentam alto grau de abstração e que podem ser aplicadas de forma ampla para analisar o objeto. São elas: Totalidade, Mediação e Contradição. A Totalidade é um conceito ligado ao terreno das relações sociais de produção, às formas sociais de produção da vontade e da consciência e ao papel que, em ambas, exerce o Estado (FONTES, 2006, p. 210-211). Entender a relação do Estado com os organismos internacionais, a qual se materializa sob determinado projeto de educação exige saber que

No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (KOSIK, 1976) é uma teoria da realidade onde os seres humanos e os objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de reprodução do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc. (CIAVATTA, 2001, p.132)

Contudo, segundo Ciavatta, apreender o real em suas múltiplas faces, exige do pesquisador a tarefa de não se perder em um “universo indefinido e confuso sob o argumento da busca da totalidade social de um fenômeno” (*Idem*, p.138). Sendo assim, o primeiro passo metodológico será realizar um exame sobre um possível papel de mediador dos processos sociais – no caso, a intervenção do Pnud na educação brasileira, seus objetivos e as possíveis articulações com outros organismos e o Estado. Analisando as

conjunturas dos anos de 1980, 1990 e 2000 cremos que identificaremos certa sincronicidade nos “projetos para a educação brasileira” que demonstram que a construção de um sistema nacional de produção e disseminação de informações educacionais, enquanto base da operacionalização das avaliações sistêmicas e em larga escala, está atrelado aos fundamentos da política de formação para o trabalho simples, por meio de um amplo e complexo de ajuste nas funções do Estado na educação e de envolvimento de setores da sociedade civil (MARTINS; NEVES, 2015, p.32). Assim, poderemos distinguir certas parcelas do real – sempre contraditório – com as suas múltiplas determinações. Por isso, é necessário delimitar o objeto e utilizar as categorias para apreendê-lo em sua essência. Tratá-lo apenas de forma fenomênica, limitando-nos à aparência dada pelos fatos não possibilita a apreensão do real concreto, pensado. Nosso objeto, a cooperação cooperação técnica e institucional entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) para a construção de um sistema nacional de produção e disseminação de informações educacionais será tratado a partir das categorias do método escolhido.

As categorias, simultaneamente, têm a função de intérpretes do real e são indicadoras de uma estratégia política que é revelada pela mediação e a contradição, dentro da totalidade. Entendendo que as categorias não podem ser analisadas isoladamente umas das outras, sob a prerrogativa de petrificar conceitualmente o objeto e, ao não abordar seu movimento contraditório, falsificar a conceituação. Essa, por sua vez, ultrapassa o real, porque inclui o seu movimento e incorpora a sua representação – a essência e a aparência – apontando múltiplas determinações que nos dão sua síntese e o concreto como um todo articulado, um concreto pensado. Atualmente trabalho de pesquisa esta na fase de estabelecer a delimitação do todo e sua relação com as partes, desconsiderando determinados contextos e considerando outros.

Sendo assim, o problema dessa pesquisa foi delimitado a partir do material encontrado no campo empírico que, primordialmente, é o Inep. Iniciamos o trabalho a partir da leitura dos Relatórios de Prestação de Contas do Inep, nos quais identificamos que quase todas as propostas e contratos (na modalidade produto) tratavam de projetos referentes às avaliações sistêmicas e em larga escala, em todos os níveis e modalidades de ensino, buscando a produção e disseminação de informações sobre a educação brasileira. Sendo assim, perguntamo-nos:

- A) Em que medida a construção de um sistema integrado de produção e disseminação de informações educacionais, em nível nacional, não foi decisivo para a implementação de políticas públicas que utilizam a avaliação sistêmica e em larga escala para regular a educação e formação dos trabalhadores?
- B) Quais foram as mediações e contradições que levaram o governo brasileiro, na década de 1990, a reformular o Inep para que este passasse a ser o principal protagonista da cooperação institucional, na área da educação, com os organismos internacionais?

A observação e análise do Diário Oficial foi determinante para confirmarmos a necessidade de investigar a relação entre o Inep e os organismos internacionais, não como uma relação imediata, de acordos diretos. Por exemplo, observando o D.O. nº 127, de 07/07/2007, sessão 3, verificamos que determinado projeto já estava em curso há anos dada a publicação dos extratos de termos aditivos. O extrato demonstra que a negociação já havia sido consolidada. Os termos aditivos, que são instrumentos elaborados com a finalidade de alterar itens de contratos, convênios ou acordos firmados pela administração pública, demonstram que, em 2007, o Inep concedeu alterações num dos convênios firmados com o Pnud, já no processo da sua reestruturação¹²⁰.

Durante a coleta de dados identificamos que diversos acordos oriundos dos projetos e seus convênios investigados -nessa pesquisa- voltavam-se para todas as três formas de produção e disseminação de dados sobre educação, grifados na citação acima, possuíam termos de sub-rogação, que é a substituição de uma pessoa, ou coisa, por outra, numa relação jurídica onde o

CONCEDENTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. CONVENIENTE: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (Inscrição Genérica EX4400011). ESPÉCIE: **Termo Aditivo de Sub-rogação**. OBJETO: Sub- rogar ao INEP, órgão autônomo transformado em Autarquia, nos termos da Lei TI' 9.448, de 14 de março de 1997, os direitos, obrigações e responsabilidades decorrentes do **Convênio TI' 02/95, firmado entre o então INEP e o PNUD**. DATA DA ASSINATURA: 17.06.97. Assinaram: Maria Helena Guimarães de

¹²⁰ A partir de 1995 houve o processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação. O Seec, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Em 1997, a Sediae é integrada à estrutura do Inep, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das **avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais** no âmbito do governo federal. (INEP. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em 15/07/2016) (**Grifos Nossos**)

Castro - Presidente do INEP - CPF n 2.059.237.468-83, pelo Concedente e César Augusto Miguel, Representante Residente do PNUD no Brasil, pelo Conveniente. PROCESSO Nu 23036.000589/95-51. (**Grifos Nossos**)

Tratando-se do convênio firmado entre a Sediae e o Pnud, lembramos que no ano de 1997 o país passou a ter um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais, no âmbito do governo federal, pela Lei 9.948, de 14 de março de 1997. Assim sendo, o Inep foi transformado em autarquia federal após incorporar o Serviço de Estatística da Educação e Cultura e o Serviço de Estatística e Informação Educacional. Segundo o Inep “O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação¹²¹”.

Preliminarmente, concluímos que, em 1996, já existiam convênios entre o Pnud e o MEC/Inep, por intermédio da Sediae. Tal convênio tratava de atividades que deveriam ser desenvolvidas nível nacional, destinadas a equipar e dar suporte técnico às secretarias ou fundações estaduais e municipais de educação, em especial na área das tecnologias da informação e comunicação, tornando-as interligadas e capazes de produzir e disseminar dados sobre a educação, em especial o censo escolar e, mais tarde, avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos. Logo, pudemos definir o objeto a partir do campo empírico investigando não um tema, mas sim, um problema. Identificamos dados que nos levaram a comprovar que essa autarquia assumiu os direitos, as obrigações e as responsabilidades dos convênios entre o a Sediae e o Pnud, passando, assim, a ser a concedente. Ou seja, segundo a definição da Câmara dos Deputados, um “órgão da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, responsável pela transferência dos recursos financeiros ou pela descentralização dos créditos orçamentários destinados¹²² à execução do objeto do convênio. Sendo assim, manter a contrapartida, ou seja, aqueles recursos que o devedor se compromete, contratualmente, a aplicar em um determinado projeto permite que a cobertura de contrapartida possa efetivar-se por meio de outro empréstimo, receita própria ou dotação orçamentária. Sendo o Pnud o

¹²¹ Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em 05/01/2016.

¹²² Segundo o senado, crédito orçamentário pode ser definido como aquele que “Compreende o conjunto de categorias classificatórias que especificam as ações constantes do orçamento. O crédito orçamentário é portador de uma dotação e essa é o limite de recurso financeiro autorizado. Autorização de despesa solicitada por um governo ao parlamento ou concedida por esse.” Disponível em <http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/Glossario?letra=C>. Acesso em 06/01/2016.

conveniente¹²³, supomos que este possa ser o receptor dos recursos e não o provedor dos mesmos.

Considerações finais

Enfim, é possível concluir, inicialmente, que os projetos coletivos entre o Inep e o Pnud devem ser investigados no âmbito da cooperação internacional, enquanto um fenômeno que tem a aparência de assistência e, na essência, pode esconder formas e atividades de privatização do público, a reprodução do capital representado pelos organismos internacionais etc. Afirmamos que houve, em 1997, a transferência para o Inep, de mais de um convênio do Pnud com a Sediae. Entendemos que o Pnud passou a ser o intermediário ou organizador de um projeto maior que agrega outros, todos com um só norte: regular a educação em nível mundial e, por intermédio dela, determinar as políticas públicas para a Educação Básica.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, p. 5.197, 15 de mar. 1997. Seção 1.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

HIDALGO, A. M. MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. Os organismos internacionais e o projeto nacional-desenvolvimentista: o INEP e o projeto de modernização e democratização do país. *Revista Educação em Foco*. Ano 18, n. 25. julho 2015 - p. 99-123.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Educação Básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

¹²³ Segundo a Câmara dos Deputados, conveniente quer dizer um “Órgão da administração direta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, de qualquer esfera de governo, ou organização particular com a qual a administração federal pactua a execução de programa, projeto ou atividade, ou evento mediante a **celebração de convênio**. **É quem recebe os recursos** do Governo Federal.” (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2015. Disponível em <<http://www3.transparencia.gov.br/TransparenciaPublica/glossario/>>. Acesso em 05/01/2016)

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Planejamento da Educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundoescola. São Paulo, 2006. *Tese* (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007.../TeseElisangelaScaff.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2016.

ZANARDINE, João Batista. *Ontologia da avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. Florianópolis, 2008. *Tese* (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91269/250190.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 05 nov. 2015.

Linha de Pesquisa: Filosofia,. Estética e Sociedade (FES)

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO PRIVADO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (2001-2017)

Tania Mittelman (UFF)¹²⁴

Resumo: O texto objetiva apresentar o projeto da pesquisa de doutorado “O professor da Educação Básica no ensino privado no município do Rio de Janeiro”. A introdução expõe o objeto de estudo, a premissa, as hipóteses e os objetivos. As outras partes são compostas pela fundamentação teórica e metodologia, respectivamente, além das considerações preliminares, contendo a justificativa da relevância da investigação proposta. A pesquisa sustenta que a heteronomia do Brasil no sistema capital global, conforme os estudos de Ruy Mauro Marini e de Florestan Fernandes, reproduz-se dialeticamente no âmbito interno das relações capital-trabalho docente nos estabelecimentos privados de ensino no município do Rio de Janeiro, em suas dimensões mediadoras *econômico-política* e *sociocultural*. O referencial adotado na investigação será o materialismo histórico-dialético de base marxiana, conforme György Lukács apreende na obra de Karl Marx.

Palavras-chave: Luta de classes. Sindicato. Ideologia. Trabalho docente.

Introdução

A pesquisa de doutorado “O professor da educação básica no ensino privado no município do Rio de Janeiro” possui como objeto de estudo as relações sociais de produção do magistério em atividade na educação escolar básica no período 2001-2017, especificamente a que é oferecida nos estabelecimentos privados de ensino no município do Rio de Janeiro. Com base num quadro conceitual referenciado nas noções marxianas de classe social, luta de classes, trabalho, sindicato, ideologia e trabalho docente, o projeto se volta para o exame crítico da particularidade de tais relações, aí se destacando as dimensões mediadoras *econômico-política* – demarcada por instrumentos formais de regulação da atividade docente nos estabelecimentos de ensino, como, por exemplo, a CLT e o contrato privado de trabalho – e *sociocultural* – relacionada historicamente à práxis política do professor que forma a base social do Sinpro-Rio.

¹²⁴ Graduada e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense, doutoranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: tmittelman@uol.com.br. Bolsista CNPQ.

O Sinpro-Rio foi fundado em 1931, atrelado ao Ministério do Trabalho, em meio à ascensão de Getúlio Vargas ao poder, acompanhada da Reforma Campos do ensino secundário e da expansão considerável do número de escolas particulares na cidade (Cf. COELHO, 1988). Ao longo de sua história de 85 anos, 65 mil professores já se sindicalizaram a esse sindicato¹²⁵, que em sua trajetória lutou tanto por questões corporativistas, quanto por questões educacionais no âmbito nacional, e, ainda, manifestou-se em relação a questões mais gerais da política do país (cf. panfleto *Sinpro-Rio. Um sindicato sempre na luta a favor da democracia*. Maio-2016). O Sinpro-Rio é filiado à Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (FETEERJ), à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE).

Atualmente são 12 mil docentes sindicalizados no Sinpro-Rio¹²⁶, que representa os professores dos estabelecimentos particulares dos municípios do Rio de Janeiro, Paracambi, Itaguaí e Seropédica, da educação básica ao ensino superior, incluindo cursos livres, preparatórios e de línguas estrangeiras.

A principal sede do sindicato está localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro. A diretoria do Sinpro-Rio é formada por 43 diretores que atuam organizados sob o critério de quatro regionais (Regional 1 - Sul, Centro e Tijuca; Regional 2 - Oeste e Base estendida, Regional 3 - Barra da Tijuca, Jacarepaguá, São Conrado e Recreio; e Regional 4 - Madureira, Central, Méier, Leopoldina e Ilha do Governador) e nas comissões de trabalho, a saber, Aposentados (COPAP), Educação Superior, Educação Infantil, Educação Básica, Gênero e Etnia, Saúde e Condições de Trabalho e Movimentos Sociais e Assuntos Sindicais. De acordo com a página do sindicato, o mesmo oferece *serviços* como assistência jurídica, convênios de descontos, passeios turísticos, e, ainda, na sede do sindicato, a Escola do Professor, a qual promove cursos de línguas estrangeiras, de pintura, de filosofia e de história da música, oficinas de criação literária, palestras, além de seminários e debates abordando temas atuais, tais como, dentre outros, sobre a Base Nacional Comum Curricular e sobre Educação Inclusiva¹²⁷.

A premissa chave que serve de ponto de partida para a problematização do tema da pesquisa é a inserção subalterna do Brasil no sistema capital global, conforme os estudos

¹²⁵ Dado fornecido por Bruno Senna, arquivista do Sinpro-Rio.

¹²⁶ Dado fornecido pelo atual diretor da Executiva Marcelo Pereira.

¹²⁷ Cf. programação do primeiro semestre de 2016, em <http://www.sinpro-rio.org.br/escola-do-professor/atividades.php>. Último acesso em 21/05/2016.

de Marini (1973) e de Fernandes (1981), respectivamente. Desde esse ponto de vista, a hipótese que aqui se apresenta é de que a heteronomia do país examinada pelos autores citados se reproduz dialeticamente no âmbito interno das relações capital-trabalho docente nos estabelecimentos privados de ensino no município do Rio de Janeiro. De modo subjacente às determinações impostas pela condição de subalternidade formal mais geral, a hipótese considera ainda, de um lado, a especificidade dos diversos mecanismos de controle do trabalho docente e de opressão sobre a vida pessoal do professor por parte das instituições de ensino privado, e, de outro lado, a especificidade do relacionamento da base social do sindicato com a própria entidade. A importância desse exame se faz de acordo com a ideia de que, como será reiterado mais adiante, a desvalorização da qualificação do docente, como pela ausência de um plano de carreira aos professores do magistério privado do Rio, fortalece o capital, e não o docente.

Outra importante hipótese a ser considerada retoma a questão do trabalho docente como trabalho produtivo. Isto é, na medida em que o trabalho exercido pelo professor em instituições privadas de ensino atribui valor ao capital, ele é constituído como uma “[...] relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital” (MARX, 2013, p. 578). Considera-se nessa passagem das ideias de Marx, portanto, o trabalhador produtivo como aquele que produz mais-valor, ou seja, que valoriza o capital. Associado a isso, com base na perspectiva de Frigotto (2010) sobre a prática social escolar, os professores do magistério privado da Educação Básica do Rio de Janeiro serão considerados como mediadores de uma totalidade marcada pelos interesses antagônicos das classes sociais em disputa e pelas contradições da inserção do Brasil no modo de produção capitalista mundial, em sua fase monopolista e ligada às políticas neoliberais.

Por fim, dados que esses aspectos configuram parte determinante das *dimensões mediadoras* das relações de produção do magistério nos estabelecimentos privados de ensino, sua problematização se faz de acordo com seguintes objetivos.

Objetivo geral:

- Apreender e analisar criticamente a particularidade das relações sociais de produção do magistério privado, nelas considerando as dimensões *econômico-política* e a *sociocultural* dos atores/agentes e entidades envolvidos (professores sindicalizados, dirigentes sindicais e sindicatos por categoria, i.e., os sindicatos dos professores e dos donos dos estabelecimentos de ensino).

Objetivos específicos:

- Investigar a situação contratual dos professores, buscando identificar nas diversas formas de controle do trabalho docente possíveis elementos coercitivos que estejam oprimindo a vida pessoal do trabalhador, tal como, por exemplo, a realização de atividades escolares extraordinárias nos finais de semana (festas juninas, reuniões de planejamento e de atendimento aos pais etc.) sem a devida regulação e respectiva remuneração;
- Discutir o relacionamento dos professores com o Sinpro-Rio, especialmente as formas de resistência, de recusa ou mesmo de oposição de setores da categoria à participação nas atividades sindicais e eventuais tarefas propostas pelo sindicato, tal como a participação em seminários, debates e, no limite, o comparecimento nas assembleias de campanha salarial;
- Apreender e analisar criticamente os encaminhamentos da(s) direção(ões) do Sinpro-Rio em campanhas salariais no período de 2001-2017 nos embates da categoria docente com a representação patronal (Sinepe Rio).

Fundamentação teórica

De modo a dar sustentabilidade à hipótese enunciada anteriormente, segundo a qual a heteronomia do Brasil se reproduz dialeticamente no âmbito interno das relações capital-trabalho docente nos estabelecimentos privados de ensino no município do Rio de Janeiro, e, considerando ainda que, de modo subjacente, tal condição tem sido determinante para a reprodução de mecanismos de controle do trabalho, de opressão sobre a vida pessoal do professor, e, também no relacionamento da base social do sindicato com a própria entidade, serão revistos em seguida alguns aspectos da literatura central que trata do problema no contexto histórico das relações sociais no modo de produção capitalista.

Subalternidade, desigualdade e neoliberalismo

Reconhecendo de forma crítica a contribuição da obra de Rui Mauro Marini sobre suas reflexões acerca da inserção subalterna do Brasil no capital-imperialismo que integra de forma desigual vários países do mundo, Fontes (2010) analisa as condições socioeconômicas do Brasil em sua conjuntura mais recente, identificando os traços estruturais da periferia. A autora denomina a fase contemporânea do capitalismo,

configurada desde meados do século XX, como capital imperialista. Caracteriza-se pela fusão de capital de diversas procedências no plano internacional, liderada pelo capital monetário, “cuja valorização exige e impõe as mais variadas formas de extração de sobretrabalho e de expropriação” (FONTES, 2010, p. 359). Fontes defende que “o Brasil hoje integra o grupo desigual dos países capital-imperialistas, em posição subalterna” (*Idem*), sendo “o último dos primeiros” (*Idem*).

Dentre os processos que impulsionaram o capital-imperialismo, Fontes destaca a conjuntura internacional após a Segunda Guerra Mundial, que alterou a dinâmica do capitalismo e envolveu a “complexa industrialização de alguns países” (*op. cit.*, p. 367); a concentração de capitais brasileiros e associados que transformou a estrutura socioeconômica do Brasil; e, nos anos 1990, a adoção da hegemonia neoliberal no país, conquistada pela combinação do uso da força e do consenso (*Idem*, p. 368). Nos anos 2000, no bojo da inserção do Brasil ao capital-imperialismo, não só bancos brasileiros auxiliaram no processo de transnacionalização e empresas públicas e privadas investiram no exterior, como se dinamizou a política externa brasileira (*Idem*, p. 362). Fontes observa que o fato da burguesia brasileira ser historicamente dependente, não a torna menos burguesia, agindo de forma truculenta sobre a força de trabalho e alguns outros países, com vistas à valorização do capital (*Idem*, p. 364). Além disso, o processo de adoção de uma plataforma capital-imperialista subalterna, com a transnacionalização e apoio do governo à concentração de capitais, “está firmemente engajado e não parece responder apenas a um governo, dada a historicamente estreita correlação entre as decisões do Estado brasileiro e as organizações e entidades empresariais” (*Idem*, p. 366).

Dependência e precarização do trabalho

Analisando a condição social e a economia brasileira nos anos 1990 e 2000, Francisco de Oliveira (2013) a descreve como um *ornitorrinco capitalista*, caracterizado pela “exacerbação da heterogeneidade estrutural” (OLIVEIRA, 2013, p. 150). Uma combinação de dependência externa, acumulação truncada, que apenas transfere patrimônios, como ocorrido com as privatizações e sociedade desigualitária, em que a força de trabalho encontra-se, de forma não contraditória, ocupada nas mais variadas relações que não as salariais formais (*Idem*, p. 142). Precarizados, terceirizados, desempregados, etc., especialmente no setor de serviço, evidenciam a superação das

jornadas de trabalho e dos direitos trabalhistas como forma de aumentar a produtividade e produzir mais-valor no processo de mundialização do capital (*Idem*, p. 137), fruto da reestruturação produtiva e do trabalho abstrato-virtual erigidos após os anos 1980.

Paralelamente, alguns fatores contribuíram para a fraca resistência dos trabalhadores à formação dessa sociedade periférica inserida no capitalismo globalizado. Por um lado, a extensão do consumo dos produtos da revolução molecular-digital aos pauperizados da sociedade, funcionando como “narcótico social” (*Idem*, p. 144). De outro lado, o surgimento de uma nova classe de trabalhadores públicos e privados proprietários dos fundos de inversão e investimento e ligada a um novo consenso sobre o papel do Estado e do mercado que, de forma pragmática, convergiu o PT e o PSDB. Oliveira discorre ainda sobre a consequência da estruturação do sistema capitalista subnacional periférico sobre a ciência e a tecnologia, que anularam suas fronteiras e passaram a produzir apenas bens de consumo descartáveis, efêmeros, copiados dos países centrais em termos de desenvolvimento técnico-científico (*Idem*, pp. 138-139). Os investimentos nesse tipo de produção reiteram “os mecanismos de dependência financeira externa” (*Idem*, p. 139) e tampouco promovem o aumento da taxa de crescimento do PIB.

Metodologia

Conforme anunciado na Introdução, o referencial adotado na investigação será o materialismo histórico-dialético de base marxiana, conforme Lukács apreende na obra de Marx. Justifica-se a opção por Lukács na medida em que este resgata a assertiva de Marx segundo a qual “toda ciência será supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidirem de imediato” (*Das Kapital*, Livro III, seção 2, p. 352 *apud* LUKÁCS, 2015, p. 68).

Segundo Lukács, com Marx surgiu uma ciência unitária da história porque compreendeu a “historicidade e a processualidade, a contraditoriedade dialética etc.” (LUKÁCS, 2012, p. 289). A contrariedade em Marx é entendida como um “motor permanente da relação dinâmica entre complexos” e, não mais, como em Hegel, como uma passagem repentina de um estado a outro (*Idem*, p. 291). De acordo com Lukács, Marx criou uma nova forma de cientificidade e de ontologia ao analisar a realidade em si sem conferir autonomia às abstrações. O procedimento histórico e o procedimento abstrativo sistematizante deveriam cooperar no intento de captar todo ente na plena concretude da

forma de ser no que lhe é específico. Em suas análises, Marx parte da totalidade do ser para investigar as próprias conexões e apreender o grau máximo de aproximação possível das múltiplas relações. As categorias são concebidas como “determinações do ser”, “elementos estruturais de complexos relativamente totais” (*Ibidem*, p. 297) A questão central do método de Marx foi o problema ontológico da diferença entre fenômeno e essência. Conforme o método de Marx identificado por Lukács, na totalidade do ser social há uma rica relação recíproca entre a economia propriamente dita e a realidade extra econômica, que incidiria na própria teoria das categorias. N’*O capital*, por exemplo, ao analisar o salário inserido na teoria de valor, Marx teria percebido a força de trabalho como uma mercadoria *sui generis*, a qual “contém um elemento histórico e moral”. (*Ibidem*, pp. 310-311).

No sentido do exposto, o desenvolvimento da investigação sobre o trabalho docente será pautado pelas categorias *particularidade*, *totalidade* e *mediação*, estruturantes do repertório analítico marxiano. Justifica-se tal opção começando por Foerste (2002, p. 89; 106; 178) em cuja tese a categoria *particularidade* é adotada por permitir considerar de forma mediada a relação entre o singular, o ser social, e o universal, entendido como a generalidade humana. Enquanto campo das mediações, a *particularidade* permite conceber a realidade em sua totalidade. Já Ciavatta (2015, p. 58) identifica a *totalidade* como “um princípio metodológico e um método de produção do conhecimento” nos quais os objetos são concebidos “na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc.”. Foerste (2002) indica como questão central da obra de Lukács compreender a “apropriação da realidade dinâmica e contraditória, pelo homem, enquanto sujeito de um processo sócio histórico” (Op. cit., p. 87). Isto é, analisar em que medida o homem relaciona-se de forma consciente ao desenvolvimento social da humanidade. Sem embargo, para Lukács, o particular “é um elemento real de mediação tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que reflete de modo aproximadamente adequado essa realidade” (Lukács, 1968, *apud* Foerste, 2002. p. 89).

Reforçando tal ideia, Lukács defende que a consciência de classe não seja concebida “como produto *mecânico* da situação econômica imediata dos trabalhadores” (LUKÁCS, 2015, p. 57, grifo do autor). Considerando-se “a *totalidade* das relações sociais”, dever-se-ia, no lugar da imediatidade, identificar as forças dialéticas que a produziram (essa imediatidade) e lhe conferiram “sua função no contexto global” (*Idem*). Nesse sentido, sobre a *mediação* real, Lukács (*Idem*, p. 67, grifos do autor) afirma que

[...] a interconexão dos fenômenos sociais *não está imediatamente dada*. Mas visto que as formas imediatas de manifestação do ser social não são fantasias subjetivas, mas constituem fatores das formas reais da existência, das determinações da existência da sociedade capitalista, para as pessoas que vivem na sociedade capitalista é muito plausível e até lhes parece o “natural” deter-se nessas formas e nem tentar investigar as conexões mais ocultas (elos intermediários, mediações), mediante as quais esses fenômenos estão realmente vinculados e cujo conhecimento permite que eles sejam reconhecidos *na conexão correta*.

Para Lukács (2015), o partido somente seria capaz de elaborar medidas práticas que elevariam parte do proletariado “ao nível da consciência correta, correspondente à situação global objetiva” e conduziriam os demais trabalhadores e espoliados em suas lutas “a partir do conhecimento correto do processo histórico global, a partir da totalidade de seus fatores econômicos, políticos, ideológicos etc.” (2015, p. 69). Assim, ao diferenciar a *peculiaridade concreta* dos camponeses, como ser social específico, distinto do proletariado, Lukács defende “que nossa teoria deve tratar as diferentes formas de consciência das diferentes classes de modo concretamente dialético, historicamente dialético” (2015, p. 82).

Portanto, é no sentido de um desenvolvimento metodológico que leve em consideração os professores como mediadores de uma totalidade constituída pelas relações sociais capitalistas, marcada pela disputa entre as classes sociais e suas frações, que a presente pesquisa se propõe a pensar a particularidade do trabalho docente em instituições privadas de ensino da Educação Básica no município do Rio de Janeiro.

Considerações preliminares

Maria Inês Bomfim (2008), em sua tese de doutorado acerca da “modernização conservadora” das relações sociais no ensino médio público do Rio de Janeiro, examina criticamente os “nexos e tensões existentes entre as determinações estruturais e conjunturais do atual momento brasileiro e a vivência social dos trabalhadores docentes” nas instituições públicas de ensino no Rio de Janeiro (BONFIM, 2008, p. 20). A tese defende a ideia de uma expropriação daquilo que é próprio ao trabalho do professor na sua atividade escolar numa instituição pública de ensino médio: i.e., “o conhecimento, as possibilidades de escolha e a afetividade em relação a quem aprende”.

Se do ponto de vista teórico o estudo de Bomfim é inspirador para a proposta que aqui se apresenta, posto o “desafio [...] de compreender a natureza do trabalho docente na

escola pública de Ensino Médio, assim como possíveis implicações desse processo para os alunos que a ela têm direito” (BONFIM, 2008, p. 18), do ponto de vista empírico, a pesquisa aqui proposta se abre para um desafio pouco explorado, qual seja, o de apreender e de compreender tal natureza do trabalho docente nas instituições privadas de ensino fundamental e médio. Trata-se, portanto, de examinar a totalidade das relações sociais de produção no setor privado, hoje em visível processo de mercantilização expansionista transnacional, observada nas compras e/ou fusões de escolas e universidades privadas. Sem dúvida, tal como Bomfim (2008) na sua tese identifica lacunas nos estudos acadêmicos relacionados às ligações entre a educação e o mundo do trabalho, também aqui tais lacunas são visíveis, o que pode configurar, talvez, um campo fértil para o aumento da alienação sobre o trabalho neste setor e, por conseguinte, o aumento da sua exploração, o que, de resto, credita-se a justificativa da relevância da investigação proposta. Todavia, na medida em que a proposta de investigação se estende para a relação *professor-sindicato*, é possível arriscar dizer que sua importância vai além de um estudo restrito aos limites da relação do professor com a escola.

Com efeito, a se considerar a segunda metade dos anos de 1970 o marco inaugural da retomada da luta político-sindical dos professores em todo o país, não seria exagero afirmar que a despeito do avanço organizativo e das conquistas salariais alcançadas pelos movimentos dos professores em geral, o acúmulo de carências generalizadas soma hoje quatro décadas. A realidade experimentada pela categoria de trabalhadores docentes como um todo ainda se mantém razoavelmente distante de vir a consolidar uma práxis autônoma na sua relação com o capital. Seja em instituições educacionais públicas seja em instituições educacionais privadas, salvaguardada raríssimas exceções, o professorado carece, dentre um rol extenso de demandas óbvias, de salários de acordo com a natureza do seu trabalho, sua formação, especialidade e experiência, de uma carreira profissional estabelecida, de garantias materiais, técnicas e psicológicas para executar o seu trabalho com qualidade e de acordo com as exigências normativas etc. É, por fim, no sentido de avaliar e compreender a natureza da totalidade da relação do trabalhador docente com o seu sindicato, que a presente proposta também se justifica.

Referências

- BOMFIM, M. I. do R. M. *Trabalho docente, classe e ideologia: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
- CIAVATTA, M. A interdisciplinaridade e a formação integrada: exercício teórico ou realidade possível? In: _____. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento. A historicidade da educação profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, p. 54-71.
- COELHO, R. B. M. O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro. 1931 – 1950. *Dissertação* (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Curso de História, 1988.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina*. RJ: Zahar, 1981.
- FOERSTE, G. M. S. A leitura crítica da imagem nos cursos de formação de professores em arte. *Tese de Doutorado*. Niterói, 2002
- FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo*. 2. ed. RJ: ESPSJV / Ed. UFRJ, 2010.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutivo*. 9ª ed. SP: Cortez, 2010.
- LUKÁCS, G. *Reboquismo e dialética: uma resposta aos críticos de 'História e consciência de classe'*. SP: Boitempo, 2015.
- _____. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. In: *Para uma ontologia do ser social I*. SP: Boitempo, 2012.
- MARINI, R. *Dialética da dependência* (1973). Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>>. Acesso em: 05 jan 2014.
- MARX, K. *O capital*. Livro I. SP: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. SP: Boitempo, 2013.

Páginas Consultadas

- <http://www.escolasrio.com.br/> Último acesso em 14/04/2016.
- <http://www.fenep.org.br> Último acesso em 30/05/2016.
- <http://www.sineperio.com.br/> Último acesso em 30/05/2016.
- <http://www.sinpro-rio.org.br/> Último acesso em 21/05/2016.

Roda de Conversa “Formação Docente”

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP)

PALAVRA E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NARRADORES

Aline Cântia Corrêa Miguel (UFF) ¹²⁸

Resumo: Ao refletir sobre o lugar que o narrador tradicional e o narrador contemporâneo ocupam atualmente e como seus processos de aprendizagem podem contribuir para a formação de cada um, o presente artigo focaliza estes dois universos e os possíveis modos como eles se fazem contadores de histórias. Para contextualização teórica dialogam especialmente Walter Benjamin e a narradora e pesquisadora brasileira Regina Machado. Minha experiência como narradora e formadora também são utilizados em um relato que narra este encontro de contar e ao mesmo tempo contribuir para que outros sujeitos, em especial educadores, se descubram narradores.

Palavras-chave: Educação. Narrativa. Memória.

Introdução

"É nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. Por isso, talvez a arte de contar histórias esteja renascendo por toda parte."

Regina Machado

A partir da década de 70 do século XX, as cidades começam a assistir ao movimento de retorno e de valorização da arte de contar histórias, em diferentes partes do mundo. Neste novo contexto, a arte narrativa é ressignificada, ultrapassando os muros da escola e os espaços das bibliotecas e instigando reflexões. É quando a narração, passa a ocupar os teatros, hospitais, empresas, parques, centros culturais e outros locais.

Em 1976, Regina Machado ministra seu primeiro curso de formação de narradores em São Paulo e também há registros de pesquisas e trabalhos pioneiros na área da narrativa feitos pelo Grupo Morandubetá, no Rio de Janeiro. Na Universidade Federal de Santa

¹²⁸ Aline Cântia Corrêa Miguel, narradora oral, jornalista, Ms. Estudos Literários e Doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense). E-mail: alinecantia@gmail.com. Bolsista CAPES.

Catarina, Gilka Girardello, passa a manter todo primeiro sábado do mês, a Roda de Histórias - Oficina Permanente de Narração.

É o contador de histórias que, inserido em uma comunidade de tradição escrita, traz um repertório de histórias ancestrais ou literárias, memorizadas ou aprendidas pela leitura. Ele utiliza-se do texto literário escrito ou oral para criar uma apresentação artística e se encontra em situações muito diferentes daquelas que estavam o contador tradicional. O ambiente é um deles: o novo narrador conta para um público geralmente desconhecido, em um local que não é sua comunidade ou família e também não vê as pessoas no dia seguinte. O contexto é outro, ainda que continue a reunir pessoas pelo encantamento, "algo na natureza humana, com raízes bem plantadas num mundo mágico e encantado, parece guardar-se intocável" (MATOS, 2005, p. 23).

Dialogar com as experiências dos/das contadores/ as de histórias pressupõe também recuperar como, historicamente, essa prática foi sendo construída pela humanidade. A figura do narrador permanece viva no mundo contemporâneo e esta presença é alimentada pelo número cada vez maior de ouvintes que buscam a voz deste contador de histórias. No entanto, não podemos compreender o ofício de contar histórias na atualidade como uma sobrevivência do passado no presente. Ao contrário, é muito mais uma experiência do presente do que tão somente a recuperação ou preservação. Certamente houve uma transformação na maneira com o narrador cumpre sua função e por isso é necessário acompanhar sua trajetória.

Experiência-sentido em educação

Para nos ajudar a compreender estes caminhos, Walter Benjamin traz uma contribuição fundamental em sua denúncia sobre “a extinção da arte de narrar”, desvelando o silenciamento que vai sendo imposto a toda uma geração. Na década de 30, Benjamin escreveria sobre o empobrecimento da experiência, um novo tipo de barbárie, uma nova forma de estar no mundo sem vinculação com o passado e com poucas oportunidades de intercâmbio. Lado a lado com ideias, estilos, compreensões do mundo, construções, teorias e um sem número de criações contemporâneas, surge outro tipo de inquietação: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 2008, p. 114). Aqui vale ressaltar uma das dimensões do conceito benjaminiano de experiência sobre a especificidade do relato transmitido pelo narrador. A

palavra Erfahrung (experiência), vem do radical fahr — que no antigo alemão significa percorrer, atravessar uma região durante uma viagem. Deslocando-se no espaço, “quem viaja tem muito que contar”, afirma Benjamin (1994, p.198), lembrando um dito popular. Há, contudo, o narrador que, ao contrário do viajante, desloca-se apenas no tempo, por ter passado a vida toda num só lugar. Reconhecido como testemunha das tradições e histórias da sua comunidade, ele também tem o que narrar. Benjamin exemplifica esses dois grupos de narradores — um que se desloca no espaço e outro no tempo — através dos seus representantes arcaicos, respectivamente: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. E se o viajante e o agricultor são reconhecidos por Benjamin como os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. "No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário." (BENJAMIN, 1994, p.199)

Benjamin ainda escreve que “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as histórias. (...) Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo.” (BENJAMIN, 2012, p.221). Para o autor é fundamental que a narrativa esteja vinculada a uma circularidade envolvendo aquele que fala e aquele que escuta e que só é capaz de ouvir porque se esvazia de pensamentos e, na repetição do trabalho contínuo, é capaz de parar o restante, estar presente e atento à experiência.

Assim, para Benjamin, o contador quando narra, fala da própria experiência transformada em nova versão do conto. Ele coloca sua experiência a serviço do conto, do próprio conto que lhe permitiu a experiência. Quando narra, os ouvintes mergulham em um universo de imagens e sensações, entregues às vozes que os guiam para terras distantes, para o chamado tempo do "Era uma Vez".

A narradora e pesquisadora Regina Machado reflete sobre este tempo como o de "presentificar, atualizar, como sempre aconteceu com qualquer rito, um universo atemporal, mítico, por meio da experiência pessoal - o agora do sujeito - da escuta, vivência e apreciação de uma história de uma obra de arte, de um símbolo" (MACHADO, 2000, p. 23). Quando ouvimos um conto, temos uma experiência única, que particulariza para cada um de nós, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana. Para Machado, a história só existe quando é contada e se atualiza para

cada ouvinte ou leitor. ""Era uma vez" quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico - fora do tempo - com o presente único - no tempo - daquela pessoa que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal".

A atualidade trouxe muitas mudanças no jeito do ser humano relacionar-se com o outro e com os saberes. Isto reflete também no "contar histórias". Do ato intimista, apresentado por Benjamin, houve uma conversão na performance artística que passou a ocupar também outros lugares, acompanhado por uma crescente plateia, por publicações e reedições de obras sobre narração, realização de encontros, festivais, produção de vídeos, discos, cursos e oficinas para formação de contadores de histórias.

Penso que na maneira da aprendizagem está a diferença entre o narrador tradicional e o narrador contemporâneo. Não coloco aqui o narrador tradicional como o rural e o contemporâneo como aquele que mora na cidade, afinal, temos contadores de histórias tradicionais que vivem na zona urbana. O contador tradicional é aquele que é porta-voz de seu grupo e atualiza um acervo de contos significativos que circula na comunidade. Já a voz do narrador contemporâneo é aquela que não tem a função de representar os anseios coletivos, mas que estabelece uma outra possibilidade de comunicação. O que os une é o fio da experiência. Tomo emprestadas as palavras de Jorge Larrosa: "poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, "o que nos passa". Em português se diria que a experiência é "o que nos acontece"; em francês a experiência seria "ce que nous arrive"; em italiano, "quello che nos succede" ou "quello che nos accade"; em inglês, "that what is happening to us"; em alemão, "was mir passiert". A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca." A experiência narrativa não acontece se não nos toca ou nos passa - sejamos nós narradores ou ouvintes.

Narração de histórias e a formação de professores

Em 2007 recebi o primeiro convite para dar um curso de formação em "contação de histórias" para professores da educação infantil. A turma tinha 25 pessoas e comecei contando a história da "Árvore Generosa". Em seguida, pedi que cada um escrevesse em um pedaço de papel uma experiência que tivesse sido significativa para eles, independente da fase da vida. Ao terminarem, me entregaram e eu me afastei da sala por quinze minutos. Fiz uma costura das histórias, introduzi algumas canções e voltei para sala, fazendo a

leitura em voz alta. Instaurou-se naquele momento, o que Regina Machado chama de "aura" dos contos: uma atmosfera que se instala e se espalha "entre e dentro de todos nós, criando uma situação de aprendizagem única que nos faz perguntar: O que acontece quando alguém conta uma história, que efeito é esse que une as pessoas numa experiência singular?" (MACHADO, 2000, p. 21). Quando terminei a professora Emanuela Melo me disse: "Às vezes eu era o personagem destas histórias, mesmo que não tivesse escrito. Fiquei igual "minhas crianças" que vivem as aventuras como se acontecessem no quintal ou na rua casa deles". Os outros professores passaram a relatar suas experiências de ouvintes e ao mesmo tempo de narradores daquelas histórias que saiu da memória individual para ganhar a coletiva. As imagens acordaram o universo das imagens internas das professoras naquele momento, imagens estas "que dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo" (MACHADO, 2000, p. 24-25).

Este exercício ganhou um lugar de preâmbulo em todas as formações que tenho feito com professores. Em uma situação recente, a professora Luci Campos, me escreveu: "Pra mim o mais importante foi perceber que o contador precisa, antes de tudo, querer contar sua própria história - mesmo que ela seja em forma de um conto tradicional, de fadas ou de um livro." A queixa da falta de tempo, da correria para ganhar dinheiro, dos poucos momentos tanto na escola quanto em casa, para a "escuta" e a "narração" é uma das principais queixas durante este momento. Uma outra professora, atuante na Educação de Jovens e Adultos, relatou: "Depois que saí daqui do curso e fui contar histórias pros alunos, eu vi que ela mexia com eles. Mas não com tudo que eles contam no dia a dia, mas com aquilo que está guardadinho". Machado diz que a arte, "qualquer arte verdadeira, permite este trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana".

A partir deste primeiro encontro com a narrativa, literalmente a partir de suas próprias histórias, passo a apresentar os contos como obras de arte que guardam sabedorias intocáveis, que atravessam gerações e culturas. E para aprender a contá-los é preciso contar. E por isso, não acho possível apresentar para os professores uma lista do que pode ou não pode. Do que é certo e do que é errado na arte de contar histórias. Porque a experiência não se ensina. Ou, palavras de Larrosa, "a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer".

A partir disso, a questão que norteia os cursos de formação que venho desenvolvendo parte da experiência de cada um: o que os contos que eu escolho dizem para mim, o que eu digo para eles e como falamos juntos?

O que o conto diz pra mim?

Com algumas referências, cada um escolhe um jeito de compreender o conto escolhido e depois compartilha com o grupo. Para ajudá-los, apresento certas inquietações, a partir dos estudos de Regina Machado. "O clima de cada parte da história é resultante de um conjunto de elementos narrativos, animados por uma determinada pulsação." Ou seja, a pulsação de uma história de amor é diferente da pulsação de uma história de aventura, que é diferente de uma comédia, de um suspense, e assim por diante. "Viver uma história é respirar com ela." A professora Emanuela relata durante o exercício: "Primeiro eu pergunto se eu gostei da história e se quero contá-la. Então eu começo a dividi-la em partes. Neste conto que escolhi - "A Mulher Perfeita", do Nasrudin, eu pensei primeiro nas sensações. Ele anda num deserto para buscar a mulher perfeita. Eu nunca estive num deserto, mas já busquei um marido perfeito (risos). Bom, fiquei pensando nas sensações que o deserto causa e que, quem está lá também deve sentir."

O contato com estes climas certamente contribui para que as palavras "saltem" do papel e passem a habitar o narrador - provocante uma experiência leitora, ouvinte e narradora.

O que eu digo para o conto?

A professora Vanessa Santos já participou de várias oficinas depois de 2007, quando nos encontramos na UMEI Juliana, em Belo Horizonte. "Desde aquela primeira eu fui me aprimorando. Eu achava que não podia contar histórias e me descobri. Primeiro eu começo a ler e a degustar o texto. Tem vezes que eu até sonho com ele, acredita? Começo a aplicar em tudo, em casa com meus filhos e netos, marido, na escola, na igreja. É como se a história e seus personagens virassem personagens na minha vida." Diante deste depoimento, poderíamos dizer que Vanessa conta do ponto de vista da experiência e não tão somente do texto. É como se ela contasse a própria história enquanto conta as histórias que vêm de longe. E Vanessa continua: "Já tem alguns anos que fiz aquela primeira oficina com vocês, é incrível como que, com o tempo, a medida que eu fui contando histórias (tendo coragem), foi ficando mais natural narrar".

Como conto e narrador falam juntos?

Como percebemos nos depoimentos dos professores, as nossas experiências de vida são essenciais, pois fazem conexões com a história a ser contada. É poder imaginar, se imaginar na pele do outro, imaginar situações vividas pelos personagens e conectá-las à própria vida, transportar-se para outra realidade que não é (e ao mesmo tempo de ser) a nossa. A narradora Sandra Bittencourt, que começou contando histórias na educação básica, e hoje vive profissionalmente do ofício, nos diz que "uma das coisas mais importantes é conseguir estar pleno nos encontros com as pessoas. Isso só é possível quando a gente deixa a história sussurrar dentro e fora da gente"

Considerações finais

Assim como acontece no universo dos narradores tradicionais, o universo dos narradores contemporâneos também muito diversificado. Alguns utilizam apenas a voz como principal instrumento de trabalho e a expressão corporal como um desdobramento da palavra. No primeiro caso, de maneira natural. No segundo, ensaiado. Também temos aqueles que usam outros recursos, externos, para a performance. À maneira de contadores africanos, orientais e também indígenas, a música, os tecidos e os objetos podem aparecer e geralmente estão à serviço da história.

Aposto na necessidade de situar a prática de contar histórias como uma prática artística que tem atravessado o tempo, mantendo as pessoas reunidas em volta de uma fogueira simbólica. Continua viva na sociedade atual e é constantemente recriada. Pode ser feita apenas na performance da palavra narrada sem qualquer outro elemento como também dialogar com diferentes linguagens artísticas, como o audiovisual, as artes plásticas, a dança, a música e o teatro. Regina Machado anuncia ainda que a observação, a disposição para brincar, experimentar, arriscar-se e ter senso de humor são recursos para ter em mãos boas ferramentas de trabalho.

Nos trabalhos com os professores percebo que, com o tempo, a medida que os contos vão "povoando" cada um deles, os ritmos começam a ser compostos e as histórias vão nascendo de um jeito novo. E é neste momento que se faz a comunhão entre o narrador, o conto e o seu ouvinte.

Quando as pessoas voltaram a si, o narrador já tinha descido as escadas.

Machado de Assis.

Referências

- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política* - Obras Escolhidas - Vol. I. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- _____. Sobre el lenguaje en general e sobre el lenguaje de los ombre. In: W. BENJAMIN, *Sobre el programa de la Filosofía Futura y otros ensayos*. Caracas: Monte Avilla Editores, 1997.
- _____. “O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” e “Experiência e Pobreza”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONOMO, L.L.P. Políticas e Poéticas Infantis na Invenção de Lugares-Comuns. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. Rio de Janeiro, 2015.
- CASCUDO, C. *Contos Tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999.
- CATENACCI, V. S. “Cultura popular - Entre a tradição e a transformação”. In: *São Paulo em Perspectiva*. Volume 15, nº 2, pp. 28-35, São Paulo: Fundação Seade, Abr-Jun, 2001.
- DELGADO, L.J. Narrativas e Práticas Docentes: reinventando o cotidiano escolar. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. Rio de Janeiro, 2015.
- DOMINICÊ, P. O processo de formação e alguns de seus problemas relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: ministério da saúde, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Lisboa: Editora Veja, 1992.
- LARROSA, J. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- _____. O papel da educação é subverter as regras. Entrevista com Jorge Larrosa. In: *Envolverde. Jornalismo&Sustentabilidade*. Publicado em 12/04/2013. Disponível em: <http://www.envolverde.com.br/educacao>. Acessado em: 19/09/2015.
- _____. O professor ensaísta. Entrevista com Jorge Larrosa. In: *Revista Educação*. Edição 193. maio de 2013. Disponível em: www.revistaeducacao.com.br. Acessado em 19/09/2015.
- _____. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. In: *Revista Teias*, v. 13, n.27, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br>. Acessado em 11/12/2012.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Paulo: Autores associado, 2002.
- _____. Las paradojas de la autoconciencia – Un cuento, con prólogo y moraleja, según algunos fragmentos de las Confesiones de Rousseau. In: RODRÍGUEZ, M. L. &

- LARROSA, J. (Orgs). *Déjame que te cuente – ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona, Espanha: Editorial Laertes, 1995.
- LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.
- MACHADO, R. *Acordais – Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MACHADO, R. Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. São Paulo, *Tese de doutorado*. Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1989.
- MORAES, F. Um breve histórico da decadência da tradição oral no ocidente. In: *Portal Cultura Infância*. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/>. Acessado em: 22/09/2015.
- MORAES, F. Contação de Histórias: Tiro o chapéu e me apresento. In: *Portal Cultura Infância*. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/>. Acessado em: 22/09/2015.
- MATOS, G.A. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MATOS, G.A; SORSY, I. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MUNDURUKU, D. *Meu avô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2005.
- PÉREZ, C. L.V. *Professoras Alfabetizadoras*. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- REZ, C. L.V; LEITE, C.D.P. *Quem é esse menino que faz do mundo outro menino?* Trabalho apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> . Acessado em 09/10/2015.
- ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
_____. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA): UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SÓCIOCIENTÍFICAS (QSC)

Carla da Mota Souza (UFF)¹²⁹

Resumo: Esta pesquisa investigou a formação dos professores da modalidade de ensino do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro, na perspectiva das Questões Sociocientíficas (QSC). Desta forma foi problematizado e conceituado: cidadania na visão de Carvalho (2002); alfabetização e letramento na concepção de Soares (1996) e se teceram comentários sobre (QSC), a partir da ótica de Santos (2013) e José Camargo (2014). A pesquisa seguiu o viés qualitativo, utilizando metodologia bibliográfica com relatos de experiência da professora e pesquisadora, em uma dada escola do município do Rio de Janeiro. O referencial teórico- analítico aplicado contou com os conceitos de Violência Simbólica e Agente de Bourdieu. Principais conclusões: a pesquisa revelou a importância de os professores compreenderem e utilizarem, em suas aulas, Questões Sociocientíficas com propósitos úteis a resoluções de problemas sociais e contemporâneos, permitindo aos alunos exercerem a cidadania num processo dialético e contraditório, valorizando-os e incentivando-os a participarem das Questões Sociocientíficas do seu país. Também apontou a relevância da organização interdisciplinar na escola, entre os professores e suas disciplinas, como forma de ampliar e conscientizar os alunos de um determinado fenômeno sob várias óticas do conhecimento. Assim, a formação científica e consciente dos professores quanto às Questões Sociocientíficas, possibilita autonomia pedagógica, segurança de conhecimento refletido e construído com seus pares e alunos do PEJA. Portanto, os professores se tornam agentes de conscientização, numa proposta cidadã e também, mais um instrumento de resistência frente, a naturalização da Violência Simbólica, descrita por Bourdieu nos interiores das escolas modernas.

Palavras chave: Formação de Professores. Questões Sociocientíficas. Cidadania

Introdução

Há uma crescente conscientização entre os estudiosos de que investir em política de formação e valorização de professores gera retorno em forma de melhor qualidade do ensino ofertado. Portanto, é fundamental preparar e reconhecer o valor dos professores. Essa concepção se encontra em diversos trabalhos: Oliveira e Feldfeber (2006), Saviani (2011), Oliveira (2010), Tardif e Lessard (2011), Scheibe (2006), entre outros autores.

¹²⁹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal Fluminense. carllamotta@hotmail.com

Todos os indivíduos têm direito à educação para vida, que não se limite a compreender fonemas e grafemas, mas sim uma educação que propicie autonomia, criticidade, participação e conscientização do significado de ser cidadão ativo, conforme Benevides (1999) explicitou:

...no intuito de reverter a realidade político-social excludente, ou de uma cidadania passiva ou sem “povo”, é necessário recorrer à defesa de mecanismos institucionais, como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular para a construção do que ela chama de uma cidadania ativa ou democracia semidireta. Embora com grandes dificuldades, é possível reverter o processo por meio da educação política – entendida como educação para a cidadania ativa e plena. Benevides (BENEVIDES, 1999 s.p.).

As crescentes transformações nas áreas econômica, política e social, tecnológica e cultural da sociedade atual, têm exigido melhor preparo dos alunos, colocando as escolas frente às exigências do mundo do trabalho. Dessa forma cresce a demanda da educação de jovens e adultos na sociedade e também da procura de qualificação dos professores.

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na “sociedade globalizada” se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade. (RIBAS E SOARES, 2006, s.p.)

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) é um programa específico do município do Rio de Janeiro, integra a Educação Fundamental, tem compromisso com a aprendizagem voltada à realidade dos alunos de 15 anos em diante. Os professores precisam de uma qualificação andrológica para ensinar os jovens e adultos. Um ensino diferente daquele voltado às crianças.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação dos professores da modalidade de ensino do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro, na perspectiva das Questões Sociocientíficas (QSC), problematizando e conceituando: cidadania na visão de Carvalho (2002); alfabetização e letramento na concepção de Soares (1996); e se tecendo comentários sobre (QSC), a partir da ótica de Santos (2013) e Camargo (2014).

A pesquisa segue o viés qualitativo, utilizando metodologia bibliográfica com relatos de experiência da professora e pesquisadora, em uma dada escola do município do

Rio de Janeiro. O referencial teórico-analítico aplicado se pauta nos conceitos de Violência Simbólica e Agente, de Bourdieu.

Bourdieu (2003 p.7-8) esclarece que os agentes são produtos de estruturas profundas, que têm intrinsecamente seus princípios geradores e organizadores das práticas e representações das ações e pensamentos. Esta explicação remete ao seu conceito de agente: “Os indivíduos são agentes à medida que atuam e sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção” (BOURDIEU, 1996, p.44). O ambiente escolar proporciona embates nas diferentes ordens e possibilidades múltiplas de aprendizagens

A escola ainda não é igualitária para todos, mas o educador consciente tem compromisso com educação libertária e, desta maneira, luta para suplantiar a violência simbólica naturalizada por certos professores. A violência simbólica conceituada por Bourdieu pode ser entendida como:

uma manifestação decorrente do poder simbólico. Ele delineia a violência simbólica como uma “violência suave, insensível, invisível as 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” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Desta forma, o papel do professor é o de buscar neutralizar a violência simbólica escolar, desvelando situações sofridas pelos alunos/agentes em diferentes lugares e com diferentes intensidades, já que o seu reconhecimento é sutil e quase invisível. Nesse processo o professor deve oferecer situações reais a serem discutidas, para que haja maior entendimento dos alunos, que estão imersos numa sociedade desigual e individualista.

Com esses arquétipos, a linha de pesquisa está construída e a problematização passa estar assentada em tais conceitos analíticos, possibilitando base para uma reflexão dialética e responsável sobre a formação dos professores do PEJA e a utilização das questões sócio científicas como propulsoras de uma “cidadania participativa”, portanto, se faz necessário conceituar cidadania e explicitar suas bases, já que é a sua conceituação é polissêmica.

Como foi implantada a cidadania no Brasil?

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Uma nação desenvolvida, pressupõe a preocupação com a formação de sujeitos aptos a exercerem a cidadania. Cidadania é um conceito controverso, com inúmeras interpretações, portanto, esse trabalho se pauta nas concepções de Carvalho (2002, p.12), “cidadania consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais”. Portanto, a cidadania plena só é real, quando os cidadãos articulam esses três direitos na prática, sendo difícil de se atingir, uma vez que o jogo de interesses está presente na elaboração de políticas públicas a serem ofertadas na sociedade.

Para se entender o comportamento dos cidadãos brasileiros, se faz necessário compreender sua trajetória histórica. Carvalho (2002, s.p.), traça uma comparação entre o trabalho de Marshall (1967), explicando o surgimento do conceito de cidadania na Inglaterra e as dimensões de construções da cidadania brasileira. A cidadania surgiu na Inglaterra com os direitos civis (XVIII), depois vieram os direitos políticos (XIX) e os direitos sociais (XX). Processo lento e de bases sólidas, já no Brasil, não se aplica o modelo Inglês, a pirâmide é invertida, isto principalmente por duas diferenças importantes:

A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros direitos e foram frutos de negociações das diversas categorias com o governo (corporativismo). (CARVALHO 2002, p. 10 -15)

As conquistas dos direitos no Brasil, comparadas com as de outros países, deram-se de maneira tardia e inversa. Somente em 1824, após a chegada dos portugueses, surgiram os primeiros direitos civis e políticos, antes disso havia submissão à lei da Coroa portuguesa. Aos poucos surgiram os direitos sociais, no período da ditadura de Vargas (1937-1945) e quando se consolidava tais direitos, era negado os direitos civis e políticos pela instauração da ditadura militar (1964-1985).

Segundo Carvalho (2002 p. 10 -15) não há cidadania sem a construção de um estado-nação: “a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação”. As pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado.

A colonização do Brasil se deu mediante ao choque entre duas civilizações: os europeus detentores de tecnologias avançadas e os nativos da terra, que foram dominados e exterminados pelas guerras, e pelas doenças do homem branco. Não se prezou por uma

colonização voltada para o crescimento interno, foi na base da exploração, dos latifúndios monocultores e exportadores, com base escravista. A população brasileira, durante séculos se manteve em sua grande maioria analfabeta e com direitos limitados.

Sendo assim, o sentimento de Nação - estado não se estabeleceu nas terras brasileiras durante séculos. Após mais de 500 anos da descoberta do país, ainda se sofre com o legado deixado pela colonização portuguesa.

As marcas do passado: latifúndio agroexportador do período colonial, além do escravismo e do analfabetismo, marcaram negativamente nossas origens e até hoje, dificultam os avanços econômico e político-social do país. Na ordem política permanecem ainda algumas mazelas históricas, como o **patrimonialismo** que se caracteriza por um Estado que não possui distinções entre os limites do público e os limites do privado. Marca intensa no ano presente desta pesquisa (2016), que conta com a Operação da Polícia Federal: Lava-Jato e suas implicações reveladoras, na teia da promiscuidade entre o público e o privado nos diversos escalões dos governos desta e de outras gestões, e de empreiteiras atuantes no Brasil.

Outra marca deixada e vivenciada em sua plenitude nos dias atuais, é o **personalismo**, ou seja, uma excessiva valorização do poder Executivo, fazendo emergir messias e salvadores da Nação e concomitante, um descrédito em relação ao Poder legislativo, o que se pode chamar segundo Carvalho (2002 p. 10-15) de “Estadania”. Cultura voltada para o Estado em detrimento da representatividade.

Também se pode apontar o **clientelismo**, que é um subsistema da relação política, onde uma pessoa recebe de outrem vantagem em forma de cargos e proteções, em contrapartida, sela a fidelidade e o apoio político.

Essa herança política, econômica, tecnológica e cultural constituem uma marca no fazer e agir dos brasileiros, que valorizam o conhecimento externo e renega o saber interno.

Alfabetização e Letramento dos Cidadãos Brasileiros

Compreender a diferença entre os vocábulos, desmistifica verdades postas e proporciona uma reflexão dialética entre a formação dos professores e aquela oferecida aos alunos e também, a participação dos cidadãos nas sociedades. Soares (1996), em seu texto: **Letramento em Verbete: o que é letramento?**, discorre sobre o surgimento e significado desta palavra recente, na área da Educação e das Ciências Linguísticas, que surge nos

meados dos anos 1980, portanto, com aproximadamente 36 anos e desde sua aparição até os dias atuais, mudou de sentido, até adquirir o significado atual dos países desenvolvidos, onde os índices de *illiteracy* (EUA, Grã-Britânia, Austrália) ou *illettrisme* (França) são altos, porém não se deve confundir com analfabetismo. Nesses países a preocupação maior são com as pessoas letradas, pois apesar de alfabetizadas, não utilizam a função social da leitura e escrita adequadamente. Essas pessoas não se interessam por política, economia, cultura ou qualquer ação cidadã, onde a leitura e escrita sejam exigidas.

Portanto, letramento se refere a capacidade que as pessoas alfabetizadas têm, de usar a leitura e escrita nas práticas sociais cotidianas. Enquanto analfabetismo é a qualidade de quem não é alfabetizado, ou seja, não sabe ler e nem escrever. Um indivíduo pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas pode ainda assim, ser letrado, porque vive no meio onde a leitura e a escrita se faz presente e tira proveito dela.

Em pleno século XXI, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais é muito elevada, em 2014, foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim a importância da formação profissional do professor do PEJA é elemento básico para alavancar a participação ativa, via educação, dos alunos e cidadãos do PEJA, alunos que vivem numa sociedade automatizada, onde o conhecimento é poder e, portanto, compreender esse conhecimento, os fortalece e os tornam menos vulneráveis aos apelos da mídia, de políticos desonestos e os leva a pensar e agir como cidadão brasileiros, ou seja, sujeito com direitos e deveres, mas com autonomia crítica e sabedor do seu poder perante seus direitos civis, políticos, econômicos...

Questões Sociocientíficas

As Questões Sociocientíficas são aquelas que envolvem tomadas de decisões relacionando aspectos científicos, culturais, sociais e políticos, além das questões morais e éticas - assuntos que envolvem conhecimento diversos atrelados com ganhos desenvolvimentistas e perdas morais e éticas dos indivíduos implicados na questão. A discussão de Questões Sociocientíficas em ambientes de aprendizagem, evidenciam potencialidades na promoção da literacia científica, na aprendizagem de conteúdo, processos, natureza da ciência e tecnologia e no desenvolvimento cognitivo, social,

político, moral e ético dos cidadãos. Uma ação política pode concentrar ganhos para um grupo e trazer profundo desequilíbrio para o ecossistema e populações ribeirinhas.

Camargo (2014) reafirma que por meio de pesquisas realizadas na área, entre 2008 e 2012, sobre Questões Sociocientíficas, que a utilização destas, sinalizam para uma perspectiva promissora nas aulas de Física na Educação Básica. Nesse sentido, amplio sua experiência e compartilho a utilização da abordagem QSC nas diferentes disciplinas e modalidades de ensino, pois são questões que se enquadram em qualquer estágio do ensino e em diferentes faixas etárias.

O caráter controverso das QSC faz esses temas funcionarem como catalisadores de processos argumentativos, colaborando para uma maior participação dos estudantes nas aulas. Entretanto, as dificuldades que se apresentam no mundo inteiro em relação a abordagem QSC, sobretudo no Brasil, desencadeiam resistências nas instituições de ensino e nos professores que precisam ser compreendidas e, nesse sentido, as pesquisas realizadas devem procurar desvelar elementos que, em maior ou menor grau, contribuam para a construção dessa resistência. (CAMARGO, 2014, p.339)

Não há verdades absolutas, mas é notório que a abordagem QSC possibilita em sala de aula o debate reflexivo. Segundo Camargo (2014), as escolas precisam ser reconhecidas não só como local para transmissão do “conhecimento poderoso” e correlacionar a abordagem QSC, a autonomia do professor e estabelece o currículo em construção como possibilidade da prática dialética e argumentativa, entendida como prática cidadã ativa, ou seja, conhecimento intelectual, constituído de conceitos e defendido por Yang (2011), mas como local onde os debates possam ser encaminhados a partir das ações de seus professores (Camargo, 2014). Ao se propor formar professores na perspectiva das QSC não se pretende criar um eixo norteador do Currículo Nacional ou Regional, mas se propõe inserir questões atuais e controvérsias sobre os acontecimentos contemporâneos nos encontros formativos. A integração do conhecimento científico, com as políticas públicas decisórias acessível aos professores e seus pares. Que poderão repassar aos alunos de uma forma lúdica e responsável, propondo debates e defesas de políticas públicas. Então ocorrerá uma educação reflexiva, conectada com direitos civis, políticos e sociais.

O exercício da cidadania nos adultos do século XXI, só poderão ser alcançados de forma concreta quando se privilegiar o ensino das Ciências, através da discussão de questões sócio -científicas e quando este estiver no centro do processo educativo desde o início da escolaridade. A compreensão crítica deve levar em conta a dinâmica social contemporânea e suas implicações por meio dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Desenvolvendo a educação em ciências, para a

constituição de uma cultura de participação em processos decisórios éticos e morais. (SANTOS, 2013, s.p.)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a comunhão entre os professores em torno de um projeto/assunto a ser abordado, trazem reflexões conscientes e se torna factível aos problemas atuais. Ao estudar os conhecimentos de vários ângulos para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, assim se exerce a cidadania ativa, ou participativa.

Formação de Professores

A tradição tecnicista deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro, onde os modelos técnicos de currículo limitam-se à questão do "como" fazer, esquecendo a questão de "o que" e de "por que". Silva (1999). Questões indagativas são importantes no processo de construção do currículo, pois envolve uma escolha de saberes em detrimento de outros: "Por que esse conhecimento, e não outros?", "Trata-se do conhecimento de quem?", "Para quem servirá esse conhecimento e com que propósito?".

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras, não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (GIROUX *apud* SILVA, 1999, p. 55)

O professor carece de tempo para sua formação e ela deve ocorrer com seus pares, pois é na interação com outros que se estabelecem os conhecimentos teóricos e práticos. O PEJA teve um grande salto qualitativo ao ser estabelecer um tempo da carga horária do professor para centro de estudos compartilhados.

Essa decisão é recente no município do Rio de Janeiro, aproximadamente 4 anos, embora a Lei Federal 11.738/08 seja relativamente antiga. Mas entre os conflitos de interesses federal e sua real aceitação, se perdeu um tempo até que fosse aplicada nas escolas do Brasil, em especial, no município do Rio de Janeiro. Essa Lei é responsável por estabelecer o piso salarial nacional e reorganizar a jornada de trabalho do professor; de modo que 1/3 da carga horária sejam para planejamento, reuniões, capacitações, entre outras atividades.

Assim os professores podem discutir com autonomia partilhada os assuntos a serem contemplados no trimestre e a interdisciplinaridade passa a funcionar como um instrumento agregador de conhecimentos múltiplos entre professores e alunos. Aqui não se esgota a questão da formação e valorização do professor, mas se estabelece uma via real de interação social e interdisciplinar para ser estabelecida na ação reflexiva das Questões Sociocientíficas a participação argumentativa e dialética nas questões do mundo real que se vive.

Esse processo informativo e altamente interativo, provoca mudanças de comportamento perante conceitos estabelecidos naquela sociedade e os que estão circulando. Essas notícias se transformam rapidamente em imagens. Tal processo nos conduz ao que Türcke (2010) chamou de “distração concentrada”, ou seja, o bombardeamento a todo os instantes por imagens e informações.

Türcke (2010) estabelece uma discussão responsável ao evidenciar que não existe tempo hábil para absorção e reflexão de tais informações. Há a Concentração e a distração instantaneamente, pois as notícias e imagens não cessam de chegar, faltando tempo para analisar e correlacionar tantas informações.

Mediante a essa realidade, torna-se condição essencial reavaliar a real função da escola, uma vez que ela deveria cumprir com sua tarefa prioritária de formar sujeitos autônomos, devendo também o ensino levá-los a interpretar as diversas linguagens que lhes são oferecidas em seu cotidiano, de maneira a possibilitar que se tornem sujeitos de suas próprias escolhas, decisões estas que não sejam tomadas apenas em benefício próprio, mas sim da coletividade. Torna-se imprescindível que a escola seja o principal instrumento que também forme para a leitura das diversas explosões de imagens que são embutidas em seu campo sensível através dos meios audiovisuais. (TÜRCKE, 2010).

Então, formar professores utilizando as QSC's como propulsoras dos conhecimentos a serem contemplados, ajuda a formar cidadãos críticos e participativos. A interação se dará no espaço escolar de forma ampliada, já que os professores estarão engajados na proposta interdisciplinar interagindo com seus pares e os alunos. Podendo ocorrer um grande encontro cominativo dos alunos, em que as QSC sejam postas e ocorra o debate dos alunos e professores em torno de questões reais.

Relato das práticas pedagógicas em uma dada escola do município do Rio de Janeiro

A equipe docente do PEJA I e PEJA II e sua coordenadora se reúnem semanalmente para discutir e planejar as melhores estratégias para cada trimestre, temas polêmicos envolvendo tomadas de decisões, posicionamento dos alunos e professores e todos os assuntos são voltadas aos interesses contemporâneos e a formação cidadã, que é pautada na Educação Libertária, autônoma e crítica. Esses encontros são de interesse comum aos dois blocos: PEJA I e II. Assuntos como leis do trabalho, eutanásia, aborto/estupro, primeiros socorros, ética profissional, violência doméstica, doenças DST, *bullying*, consumo, desenvolvimento sustentável responsabilidades públicas, Zika, drogas, gravidez na adolescência, o voto e os políticos, falta de água, criação de hidrelétricas, energia limpa e todos os assuntos que estejam em voga na sociedade.

As práticas pedagógicas são muitas, e todas, levam à reflexão em comunhão. Filmes são passados no CIEP, há passeios, palestras, documentários, entre outras práticas. Escolhi como tema para relatar, a dinâmica realizada pela equipe do CIEP: a “A Mulher no Mundo e na Sociedade Brasileira”.

Iniciamos o mês de março/2013 com textos reflexivos mostrando as lutas do passado das mulheres e suas conquistas. Mostramos o porquê de ainda termos que eleger um dia para lembrarmos da importância da mulher, assim como elegemos o Dia do índio, pois ainda há necessidade de se reafirmar que mulheres e homens são seres igualmente dotados de direitos e deveres, de necessidades sociais, físicas e tantas outras e, portanto, devem ser tratados da mesma forma, com os mesmos direitos. Mostramos como surgiu a Lei Maria da Penha e trouxemos palestrantes com destaque para a palestra sobre “Violência contra Mulher” e filmes específicos para discutir o assunto. Entre eles: a. As palestrantes fazem parte de uma ONG que auxilia mulheres vítimas de violência. Foi lembrado vários crimes populares com maior visibilidade nas mídias: O caso do goleiro Bruno do Flamengo e a Elisa Samudio; o caso do advogado Pimenta Neves, que matou a namorada, jornalista Sandra Gomide e outros citados pelos alunos. Foi passado um vídeo com pessoas simples, mulheres que com coragem denunciam seus companheiros e falam de suas dores e receios para o futuro. Pessoas como nós, do povo. Mostramos também o relato de homens machistas que acreditam que bater é um direito seu, assim como pronunciar ofensas das mais variadas ordens.

Muitas alunas pediram para relatar como vieram parar no RJ. A maioria das alunas que contaram suas histórias são mulheres nordestinas e, num momento de dor e desabafo,

relatarem os maus tratos sofridos por elas e seus filhos, mediante cárcere dos maridos e companheiros. O choro de algumas foi comovente e o debate estabelecido. Entre os alunos, sabíamos que havia pelo menos um, com histórico de violência contra sua companheira. O momento era de reflexão e de conscientização de atos e atitudes e também dos direitos que cada cidadão tem, e como podem buscar ajuda. Alunos adolescente, disseram que por muitas vezes, viram seus pais brigarem com suas mães e as espancarem. A catarse foi realizada para alguns e mesmo para aqueles que não se pronunciaram existiu a informação de como proceder em caso de violência contra a mulher. E para àqueles que batem, a certeza que podem ser delatados por qualquer vizinho à polícia.

Foi debatido com os professores em sala de aula, a cultura machista que ainda impera na sociedade brasileira, e como ainda existem mulheres que naturalizam esta concepção. Cada professor em suas salas, utilizaram reportagens diversas sobre o assunto e delas foram trabalhados porcentagem, a interpretação de texto, a leitura, os veículos de comunicação, as formas da escrita.

Ainda com o mesmo tema; na semana seguinte, apresentamos uma outra linguagem aos alunos. Dessa vez, por meio do filme “A Fonte das Mulheres”, cujo título original: *La Source des Femmes*, do diretor Radu Mihaileanu (2011). O filme se passa numa aldeia do Norte de África. Existe uma pequena comunidade fechada, onde as tradições têm ainda um enorme peso no modo de vida e onde as mulheres têm pouco poder para alterar a sua condição. Entre outras tarefas, são elas quem têm de ir buscar água ao cimo de uma montanha, por um caminho longo e difícil. Elas lutam então por injustiça e a protagonista principal, conscientiza outras mulheres, da necessidade dos homens a canalizar a água até à aldeia. Para isso elas apenas têm uma arma ao seu alcance: greve de sexo.

Com este filme foi problematizado com os alunos a cultura local do povoado e como as mulheres eram tratadas, também foi mostrado que o seu canto era seu grito de protesto e as correlações foram feitas com os ritmos: Funk, Samba e outras manifestações que usamos para protestar e reivindicar melhorias sociais. Novamente foi possível extrair deste filme muitas informações. Localização da aldeia no mapa, língua do povo árabe, vestimentas e correlações como nossa cultura, a responsabilidade pública com o bem-estar dos cidadãos e as obras públicas, também foi catalisado por meio do filme, os impactos que o desenvolvimento traz às comunidades e a importância da participação ativa dos indivíduos em prol de seus direitos. Foi mostrado os bastidores da política em prol dos interesses de classes, o conceito de democracia e o poder da argumentação.

Durante o filme e palestra, alunos e alunas falaram de suas vivências. Foram relatos fortes que ajudaram a refletir sobre a situação da mulher, pessoas que se viram representadas pela violência exposta nas palestras e filmes. Voltamos às salas de aula, e as discussões continuaram e compreendemos a importância de cada vez mais criarmos espaços para a catarse se concretizar. Durante o mês de março, trabalhamos o ser: Mulher. Na sala de alfabetização, foi possível reforçar a escrita do fonema “m” e do dígrafo “lh”. Foi possível conscientizar esses sujeitos sobre os direitos das mulheres e, assim demos prosseguimento a outras interpretações do filme e das informações da palestra.

Essas práticas educativas são constantemente reforçadas no CIEP Margaret Mee, no PEJA, e, cada período, é trabalhado um assunto-referência, e, deste, são trazidos textos, músicas, poemas, reportagens, filmes, palestras e dinâmicas diversas criadas pela equipe do CIEP com intuito de trazer reflexões e conscientização dos alunos em prol de mudanças sociais.

Trabalhar na perspectiva das QSC é oportunizar práticas cidadãs. Quando há compreensão e comprometimento dos professores, se compartilha conhecimento refletido. A integração dos professores possibilita a aprendizagem acrescida, já que cada professor interage com seus conhecimentos, dúvidas e proposições e os mesmos se oportunizam a divergirem de pensamento. Há um estímulo grande para que os alunos se coloquem e se abre espaço para se analisar as QSCs, entre ganhos e perdas, benefícios e desvantagens de alguns e todas as questões, conjugadas com as práticas éticas e políticas.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a formação dos professores da modalidade de ensino do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro- Brasil, na perspectiva das QSCs, entendidas por aquelas que envolvem tomadas de decisões relacionando aspectos científicos, culturais, sociais e políticos, além das questões morais e éticas.

O PEJA é um Programa de Educação de Jovens e Adultos, que faz parte da Educação Básica, estruturada no Brasil, especificamente da Educação Fundamental. A idade mínima, dos alunos, para ingressarem nessa modalidade, é de 15 anos e não tem limite máximo de idade. Os alunos desta modalidade, em sua maioria, foram pessoas excluídas do sistema educacional muito cedo, seja em virtude: da necessidade de

trabalharemos muito jovens; da distância das escolas e suas residências; desvalorização do mundo letrado por ignorância dos responsáveis, entre outras questões, necessitando de um olhar específico do professor ao ensinar os indivíduos que trazem consigo uma trajetória de negação e de impossibilidades ao longo da vida. A antologia aponta para que o professor saiba adaptar o ensino-aprendizagem aos interesses dos alunos. Uma educação crítica e que proporcione autonomia de pensar.

Assim, a pesquisa revelou a importância de os professores compreenderem e utilizarem estratégias de ensino-aprendizagem, baseadas na integração das QSCs, com propósitos úteis a resoluções de problemas sociais e contemporâneos, permitindo aos alunos exercerem a cidadania num processo dialético e contraditório, valorizando-os e incentivando-os a participarem das QSCs do seu país e refletirem sobre os desdobramentos desta participação enquanto poder, já que cada vez mais se obtém informações em tempo real e cada vez menos se tem tempo”” para refletir sobre tais notícias e consequências. Törk (2010) chamou esse processo de “distração concentrada”, ou seja, *inputs* constantes de informações sem processamento de *outputs*.

Sendo assim, a escola torna-se um *lôcus* essencial na tarefa de formar sujeitos autônomos e não ingênuos, para lidar com a massificação de informações e imagens diárias. A indústria cultural se apropria dos acontecimentos reais e cria as determinações do mercado capitalista. Seu objetivo maior é expandir o consumo, retroalimentando o sistema num processo cíclico de reinvenção lucrativa. Portanto é relevante que haja organização interdisciplinar na escola, como forma de ampliar e conscientizar os alunos de um determinado fenômeno sob várias óticas do conhecimento.

Assim, a formação científica e consciente dos professores, quanto às QSCs, possibilita autonomia pedagógica, segurança de conhecimento refletido e construídos com seus pares e principalmente dos alunos do PEJA, que são cidadãos mais vulneráveis. Os professores se tornam agentes de uma educação compensatória, inserida na prática cidadã, portanto, passam ser elementos de resistência, frente a naturalização da Violência Simbólica, descrita por Bourdieu nos interiores de muitas escolas modernas.

Referências

BENEVIDES, M. V. de M. *Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2000.

- BOURDIEU, P. *O mercado de bens simbólicos*. A economia das trocas simbólicas, v. 2, 1974.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus Editora, 1996.
- _____. Social Reproduction. *Culture: Critical Concepts in Sociology*, v. 3, p. 63, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Pesquisa amostra por domicílio. IBGE.2013.
- CAMARGO et all. *Controvérsias Na Pesquisa Em Ensino De Física*. Editora Livraria da Física. São Paulo. 2014, p. 327-343 cap 19.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DE MESQUITA BENEVIDES, M. V. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo. Editora Ática, 1999.
- DEMO, P. Questões para a teleeducação. Brasília: UNB, 1996. ENS, R. T. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 2006, 138f. *Tese* (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KNOWLES, M. S. Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*. 1968.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classes sociais e status*. 1967.
- MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Revista de Educação Popular*, v. 12, n. 1, 2013.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, v. 1, 2010.
- RIBAS, M. S; SOARES, S. T. Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED SUL*. Caxias do Sul-RS: Universidade de Caxias do Sul, p. 01-16, 2012.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 2000.

SANTOS, P. G. F. dos. O tratamento de Questões Sociocientíficas em um grupo de professores e a natureza do processo formativo fundamentado em uma perspectiva crítica. Bauru – SP, 2013. 209 p. *Dissertação (Mestrado)* –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE, v. 23, n. 2, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. Letramento/alfabetismo. *Presença pedagógica*, v. 2, n. 10, p. 83-89, 1996.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Ed. Unicamp, 2010.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

**FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Erika Souza Leme (UFF)¹³⁰

Valdelúcia Alves Da Costa (UFF)¹³¹

Resumo: A emergência de se analisar, no âmbito dos limites da formação, as possibilidades emancipadoras da experiência cultural, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, é objetivo deste trabalho. Para tal, é discutida a formação pela cultura e pelo livre pensar; levando em consideração a emancipação necessária à formação para além da formação docente. Nesse sentido, consideramos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF, problematizando as disposições curriculares da formação dos estudantes por intermédio do componente curricular ‘Atividades Culturais’, à luz da Teoria Crítica da Sociedade e as concepções e percepções dos estudantes acerca da cultura como componente de sua formação pedagógica, acadêmica e humana. Contamos com apoio da Teoria Crítica da Sociedade (Adorno, Horkheimer, Benjamin), autores que problematizam os limites e as contradições sociais presentes na formação do indivíduo e suas possibilidades de resistência à submissão e reprodução de modelos educacionais na sociedade administrada.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação Cultural. Teoria Crítica da Sociedade.

Introdução

No mundo administrado, no qual impera a redução do ser humano à dimensão técnica/instrumental, torna-se fundamental o resgate à reflexão, tendo em vista que:

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesmo e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 2005, p. 5)

¹³⁰ Erika Souza Leme, Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: kikaleme@yahoo.com.br. Bolsista CAPES.

¹³¹ Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa, Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuante na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora da CAPES. E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

A formação no molde burguês desqualifica o trabalhador como agente histórico, capaz de produzir sua condição de vida, e lhe impõe condições sociais e materiais que lhe impossibilitam a ação transformadora. Desse modo, a cultura é colocada à sua disposição não para libertá-lo, e sim para entorpecê-lo em relação às condições adversas de sua vida.

Como afirma Adorno (1993), os processos educacionais não são exclusivos do momento da instrução, pois o transcendem, portanto, o solapar da formação cultural não é um fenômeno exclusivo da escola, pois atinge todas as dimensões das relações sociais.

A partir da revolução tecnoindustrial da sociedade capitalista, com os produtos culturais de massa, houve a inversão de valores, de modo que, o que tinha valor de uso passou a ser de troca, adequando-se aos preceitos da lógica de mercado. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 180) “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se autoaliena”.

Esse processo é denominado por Adorno de pseudoformação, ou seja, “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.” (ADORNO, 2005, p.11). Desse modo, a indústria cultural domina o trabalhador em tempo integral, seja pela educação, pelo trabalho ou pelo não trabalho; em suma, exerce a dominação das relações sociais na sua totalidade, com intuito de entorpecer seus sentidos, como explica Adorno (Idem, p.6):

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados.

Portanto, o processo de formação cultural engloba a consciência dos aspectos que obstam a educação à emancipação, que se traduzem em negar as condições objetivas sob as quais se encontra a sociedade de classes e em não entender a cultura para além da mera adaptação e conformismo ao *status quo*.

Em face da demanda humana, o desafio posto no âmbito educacional, à luz do pensamento de Adorno, é a crítica à pseudoformação nos espaços educativos, que produz a acomodação dos sujeitos ao *status quo*, pois “a pseudoformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2005, p.11). Sendo assim, lançamo-nos ao desafio de compreender a formação cultural no âmbito das práticas educacionais, tendo em vista seu caráter antianestésico, ou seja, de resistência aos padrões que são impostos como único modo de se conceber a vida em sociedade.

Nesse sentido, na Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente os autores da primeira geração¹³² se dedicaram em compreender a realidade social atravessada pelo valor do consumo e da ‘reificação social’, a fim de desmitificar seus parâmetros e possibilitar a crítica. No pensar de Marcuse (1986, p. 79), “a arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar a palavra petrificada”. Desse modo, a arte aproxima o sujeito do objeto, propiciando uma experiência para além da permitida pelo mundo racionalizado. Assim, pensamos que a formação cultural, no sentido de proporcionar a apropriação crítica da cultura, vem ao encontro de demandas humanas e, por conseguinte, educacionais.

Segundo Adorno & Horkheimer (1985), é preciso identificar no próprio desenvolvimento da razão os momentos de dominação que solapam seu ideal de emancipação. Adorno, ao referir-se à educação, ressalta ser “(...) hoje em dia extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos”, o que faz com que “(...) as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz sejam impelidas para o lado subjetivo.” (ADORNO, 2010, p. 121).

Essa perspectiva pressupõe a formação que resgata o potencial crítico e formativo da educação, ao encontro do conceito de *Bildung* (formação cultural), em contraposição à educação que se desenvolve na sociedade capitalista, ou seja, a *Halbbildung* (pseudoformação¹³³), considerando o pensamento de Adorno (2010, p. 116-117):

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. (...) Enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas, se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante.

Trata-se de uma educação que não reprima a formação da sensibilidade, da crítica, da autonomia, mesmo considerando os limites sociais, que ao menos não negue a alienação da vida moderna, e com isso possibilite a tensão frente aos modelos heterônomos de se conceber a existência humana.

¹³² Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940).

¹³³ Quanto ao termo “semiformação”, optou-se por substituí-lo por “pseudoformação”, por se compreender que este último corresponde melhor ao sentido dado por ADORNO (2005).

Com efeito, a cultura tomada pelo lado heterônomo oprime e embrutece as relações humanas, cabendo à instituição de ensino o condão de questionar a frieza da sociedade burguesa para afirmar a sensibilidade em relação ao outro. Em face do desumano, por meio da formação cultural, almejamos a possibilidade de se formar subjetividades mais sensíveis, aptas a sentir/refletir/agir com autonomia, a fim de se contraporem à barbárie. Consoante demonstrado pela análise de Crochík (2009, p.25), para quem:

Dentro de limites, pela educação, por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da possível identificação com os mais frágeis, de um clima cultural contrário à violência pela crítica à pseudoformação. Mas, sobretudo, por uma razão que pensa a si mesma e reconheça a violência que pratica, podendo assim dela desfazer, ou ao menos, a ela resistir.

Em face de nossa reflexão sobre a (de)formação da consciência e a possibilidade de emancipação por meio da formação cultural, indagamos: a Universidade contempla a formação cultural dos estudantes? Por ser tratar de um espaço dialético e dialógico, espera-se que a Universidade seja um espaço de alargamento do universo de conhecimento e, por conseguinte, de percepção crítica do mundo.

A importância dessa instância, no processo de formação cultural, é assinalada por Adorno (2010, p.116) no que tange às “mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo de formação profissional. Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de “necessidade da escola” oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito.”

Vale ressaltar que a pseudoformação não afeta apenas o trabalhador, mas a totalidade da humanidade. Conforme problematizamos, a pseudoformação não oprime apenas o intelecto, mas também a vida sensorial, pois o desenvolvimento da sensibilidade é obstado pela relação de troca que constitui a base da organização da sociedade de classes, na qual impera o consumo e a competitividade. Tal complexidade precisa ser problematizada, para identificar os desafios da formação cultural no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF/Niterói.

Discussão sobre o Material de Campo

O Currículo do Curso de Pedagogia¹³⁴

Pelo site, tivemos acesso à Matriz Curricular. Dela, nos chamou a atenção de imediato, a presença do componente curricular Atividades Culturais que está presente ao longo do curso:

Quadro 1 – As disciplinas obrigatórias da Matriz Curricular de Pedagogia da UFF

Período	Disciplina	Código	Tipo	Ch Teórica	Ch Prática
1º	ATIVIDADES CULTURAIS - I	SGP 00274	OB	0H	30 H
3º	ATIVIDADES CULTURAIS- II	SGP 00275	OB	0H	60 H
5º	ATIVIDADES CULTURAIS -III	SGP 00276	OB	0H	60 H
7º	ATIVIDADES CULTURAIS - IV	SGP 00277	OB	0H	60 H
9º	ATIVIDADES CULTURAIS - V	SGP 00278	OB	0H	60 H

Como pudemos visualizar no Quadro 1, o curso dispõe 270 horas de Atividades Culturais. Tal constatação é impactante por valorizar tal dimensão no processo de formação do docente, sobrepujando as formas reducionistas de formação. Nesse sentido, indagamos como essa proposta se materializa e se, de fato, é compreendida pelos atores da Universidade como oportunidade de formação cultural genuinamente emancipadora.

Em relação às disciplinas não periodizadas (optativas e atividades complementares) destacamos as seguintes:

Quadro 2 - As disciplinas não periodizadas da Matriz Curricular de Pedagogia da UFF

Disciplinas	Código	Tipo	Ch Teórica	Ch Prática
Atividades complementares	SGP 00283	AC	0H	200 H
Preconceito – indivíduo e cultura	SSE 00256	O	60H	0 H
Educação inclusiva	SSE 00276	O	60H	0 H
Educação estética e produção do conhecimento	SSE 00312	O	60H	0 H
Relação escola e sociedade	SSE 00315	O	45H	0 H
Educação estética e cultura contemporânea	SSE 003159	O	30H	30 H

¹³⁴ As informações que compõem esta seção do estudo foram coletadas no site do PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <http://www.prograd.uff.br/novo/banco-de-arquivos>. Acesso em 21 de abril de 2015.

Após o reconhecimento das disciplinas com potencial de efetivação da formação cultural, nos debruçamos sobre o relatório do ementário gerado *on-line*¹³⁵. Por meio da leitura, encontramos certa dificuldade em verificar o potencial que o título nos despertou, tendo em vista que algumas ementas ora são imprecisas e ora se apresentam como variável, ou seja, não constam no documento. Entretanto, se, por um lado, essa imprecisão dificultou nossa análise; por outro, nos possibilitou alargar o campo de pesquisa, pois pudemos encontrar em outras disciplinas, para além das inferidas pela matriz curricular, a referência de uma formação cultural crítica. A seguir seguem as disciplinas com suas respectivas ementas:

- ❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES:** ementa variável;
- ❖ **ATIVIDADES CULTURAIS I:** temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.
- ❖ **ATIVIDADES CULTURAIS II:** temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.
- ❖ **ATIVIDADES CULTURAIS III:** temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.
- ❖ **ATIVIDADES CULTURAIS IV:** temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.
- ❖ **ATIVIDADES CULTURAIS V:** temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.
- ❖ **EDUC. ESTÉTICA E CULTURA CONTEMPORÂNEA:** Educação e estética para quê? Importância, historicidade, contraposições e perspectivas. Mundo, homem, arte, trabalho. Estética, mundialização e cibercultura. Educação estética e conhecimento: teoria e prática.
- ❖ **EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO:** Estética e conhecimento; Trabalho, arte e valor. As ideologias estéticas, a produção artística e o ensino de arte no Brasil: história, sentido e destino. PCN-Arte e a pesquisa em Arte-Educação.
- ❖ **EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** Histórico da educação inclusiva; políticas públicas e experiências em educação inclusiva; gestão escolar e formação docente para a diversidade; diferença na educação inclusiva e medicalização.
- ❖ **ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II:** Investigação e intervenções em contextos educativos envolvendo temáticas e/ou categorias trabalhadas em semestres anteriores, além de outras, tais como: trabalho, cognição, ciência e arte; classes sociais, estado, política, discurso, poder, ideologia, desigualdade social, diferenças culturais, representações sociais; instituições, mudança e reprodução social; adesão, resistência, alienação.
- ❖ **ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III:** Investigação e intervenções em contextos educativos envolvendo temáticas e/ou categorias trabalhadas em semestres anteriores, além de outras, tais como: ação política, movimentos sociais, lutas por equidade e direitos, racismo e preconceito; legislação, organização, estrutura, planejamento; currículo, diversidade, exclusão/inclusão; prática pedagógica, ensino, tempos e espaços escolares.

¹³⁵ Disponível em: <http://www.prograd.uff.br/novo/banco-de-arquivos>. Acesso em 21 de abril de 2015.

❖ **PRECONCEITO, INDIVÍDUO E CULTURA:** Preconceito, indivíduo e cultura. Deficiência, família, escola e sociedade. Educação, formação e a manifestação do preconceito na escola pública. Educação inclusiva na sociedade contemporânea. Segregação, estereótipos, estigma e as atitudes docentes que permitem a segregação na escola pública.

❖ **RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE:** As relações entre as culturas e as instituições para a educação da infância, da juventude e dos adultos em diferentes tempos e espaços sociais. Relações presentes na escola e na sociedade contemporânea: políticas, de interesses, com o meio ambiente, entre os sujeitos, étnicas, dos diferentes conhecimentos, de poder, entre culturas, entre homem e tecnologia e etc; O profissional de educação como pesquisador, mediador e produtor de relações no currículo escolar. Os projetos de trabalho na organização curricular democrática, interdisciplinar e transdisciplinar.

❖ **TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO ESPECIAL:** ementa variável.

❖ **UMA ARTE DE FAZER: A FORMAÇÃO DA LEITORA DO LEITOR:** a escrita: patrimônio imaterial da humanidade. A letra como figuração do universal: Kant, Foucault e Chartier. O conceito de leitura: Paulo Freire, Alberto Manguel, Vincent Jouve. Leitura: um ato em rede; o objetivo do leitor crítico. Alfabetização, letramento e bens de leitura. Escritores e a razão de leitura: Sartre, Graciliano Ramos, Joseph Zobel, Cecília Meireles. Leitura como ato de civilização e liberdade, como jogo e trabalho, biblioteca e sala de leitura: informação, lazer e experiência cultural. Professoras-leitoras, professores-leitores: teorias na prática. Um Brasil de leitores e de leitoras.

Em nossa primeira aproximação à matriz curricular, pudemos constatar a existência considerável de uma gama de disciplinas potencialmente formadoras da dimensão cultural. Nesse sentido, o desafio posto será o de avaliar se esse potencial se efetiva no âmbito da formação dos estudantes. Para isso, elegemos como instrumento de apoio de coleta de dados o questionário semiestruturado, que tem como um de seus objetivos identificar as experiências vividas no seio da Universidade.

Estudo Piloto – em foco os estudantes em formação

Um questionário foi aplicado na turma da disciplina eletiva intitulada Preconceito, Indivíduo e Cultura, ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Valdelúcia Alves na Costa, às terças-feiras de 18h às 22h. Participaram da coleta de dados 17 alunos do curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Do total, dois (2) são do sexo masculino.

Seguem, abaixo, os resultados da seguinte pergunta: “Você frequenta espaços culturais com que frequência?

BIENAL DO LIVRO	(1) Sempre	(9) Às vezes	(5) Raramente	(2) Nunca
SHOPPING CENTER	(14) Sempre	(3) Às vezes	(0) Raramente	(0) Nunca
MUSEU	(2) Sempre	(11) Às vezes	(3) Raramente	(0) Nunca
LIVRARIA	(7) Sempre	(8) Às vezes	(2) Raramente	(0) Nunca
CASA DE SHOW	(0) Sempre	(9) Às vezes	(6) Raramente	(3) Nunca
CINEMA	(8) Sempre	(8) Às vezes	(1) Raramente	(0) Nunca
TEATRO	(3) Sempre	(7) Às vezes	(5) Raramente	(2) Nunca
PRAÇA OU PARQUE	(5) Sempre	(7) Às vezes	(4) Raramente	(1) Nunca
CIRCO	(0) Sempre	(2) Às vezes	(10) Raramente	(5) Nunca
FESTIVAL	(1) Sempre	(6) Às vezes	(7) Raramente	(2) Nunca
EVENTO DE RUA	(2) Sempre	(8) Às vezes	(5) Raramente	(2) Nunca
OUTROS (especifique) _____				
BARES	(1) Sempre	() Às vezes	() Raramente	() Nunca
ATIV. RELIGIOSAS	(1) Sempre	() Às vezes	() Raramente	() Nunca

Com o escopo de verificarmos se a circulação dos estudantes na vida, com ênfase nos eventos culturais, retratam as experiências coisificadas ou genuínas, lançamos mão do *Shopping Center*, como elemento da pseudocultura por atender aos ditames da Indústria Cultural¹³⁶ (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2002) e da Sociedade do Espetáculo (VARGAS LLOSA, 2013), cujos conceitos denunciam a metamorfose do indivíduo em consumidor:

A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e seminários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo de aço. (ADORNO, 2002, p.7)

Constar a metamorfose pela qual passou aquilo que se entendia ainda por cultura quando minha geração entrou na escola ou na universidade, e a matéria heteróclita que a substitui, numa adulteração que parece ter-se realizado com facilidade e com a aquiescência geral. (VARGAS LLOSA, 2013, p.1)

Para além das aparências, os dados coletados revelaram certa manifestação de recusa ao consumo da mesmice. Pudemos constatar isso verificando as respostas de alguns estudantes que assinalaram ir sempre ao *shopping center*. Pois esta foi, em algumas vezes, justificada pela ida ao cinema. Ou seja, não vão ao *shopping* para consumir mercadorias e sim para ter acesso à produção cultural. Tal achado revela a falta de consciência acerca do que significa viver na sociedade de massas e, assim, sucumbem às experiências coisificadas.

¹³⁶ Indústria Cultural é um conceito criado por Adorno e Horkheimer presente na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985, p. 99-138) dos mesmos autores e na obra de Adorno (2002), *Indústria Cultural e Sociedade*.

“Fui assistir ao filme Velozes e Furiosos. Foi bem divertido e angustiante, até mesmo possibilitou a discussão em sala em sala de aula, sobre a questão da segurança pública”. (Estudante – 6^o período)

“Fui ao shopping e ao cinema com minha família. Lá nós conversamos, rimos e observamos as pessoas” (Estudante – 9^o período)

Outro achado significativo diz respeito à possibilidade de interagir com a indústria cultural e, nesse sentido, um estudante informou-nos, no item outros, que frequenta, sempre, os bares. Confirmando o confinamento dos sentidos em tempo integral.

Nesse mesmo item, outro estudante assinalou que frequenta sempre as atividades religiosas. Se por um lado tal afirmativa extrapola o escopo de nosso estudo, pois não temos a pretensão de discutir sobre a religião; não podemos prescindir da reflexão no que tange à:

A cultura ocidental está impregnada de ideias, crenças, imagens, festividades e costumes religiosos. Mutilar esse riquíssimo patrimônio da educação das novas gerações equivaleria entregá-las com pés e mãos atados à civilização do espetáculo, ou seja, à frivolidade, à superficialidade, à ignorância, à bisbilhotice e ao mau gosto. Um ensino religioso não sectário, objetivo e responsável, no qual se explique o papel hegemônico que foi desempenhado pelo cristianismo na criação e na evolução da cultura do ocidente, com todas as divisões e cismas, guerras, incidências históricas, sucessos, excessos, santos, místicos, mártires e martirizados, com a maneira como tudo isso influiu, para o bem e para o mal, na história, na filosofia, na arquitetura, na arte e na literatura, será indispensável se quisermos que a cultura não degenera no ritmo em que vem degenerando, e o que o mundo do futuro não se divida entre analfabetos funcionais e especialistas ignorantes e insensíveis. (VARGAS LLOSA, 2013, p.167)

Essa questão também traz à tona um conceito caro à Teoria Crítica da Sociedade, que é o da heteronomia, tal como explicitado por Crochík (2007, p. 251) “Nas sociedades capitalistas autoritárias ou democráticas, a indústria cultural engana e inferioriza os consumidores ao manipular as consciências a ponto de ameaçar de extinção o pensamento crítico. Instala-se o reino da heteronomia”.

Assim, diante desse empobrecimento da experiência, do exercício da razão, instaura-se uma pseudoformação que obsta a possibilidade do desenvolvimento da consciência.

Considerações finais

Logo, investigar a formação cultural dos estudantes demanda a problematização para além dos aspectos pedagógicos formais, ou seja, reconhecê-los como indivíduos

históricos, produtores e produzidos na cultura, não isolados do contexto social no qual estão insertos, bem como das múltiplas determinações que os constituem como futuros profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como indivíduos culturais.

Para Adorno (1993), a arte expressa o sofrimento humano no seu cotidiano, indo de encontro aos padrões da indústria cultural, que visam reprimir os desejos, sonhos, ideais e assim por diante. Esse afrontamento da realidade nos permite adotar uma postura antagônica e autônoma frente ao imposto.

Todavia, essa formação foi obstada pelo interesse de se forjar a subjetividade humana às formas instrumentais de organização social. Portanto, para que possamos exercer a crítica da formação na atualidade temos de considerar as dimensões objetivas e subjetivas, tendo em vista que “a formação não é outra coisa do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2005, p. 2). Todavia:

A cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ela própria cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade -, mas quando, ao desobedecer, obedece. (ADORNO, 1998, p. 11)

Assim, nada se esgota em si mesmo, nem mesmo a cultura. Tendo em vista a possibilidade de resistir ao embotamento da consciência, nos voltamos à formação cultural pelo seu potencial de formação do indivíduo e do livre pensar, favorecendo a participação na elaboração do conhecimento e, conseqüentemente, na futura produção do conhecimento, base da práxis docente, bem como a possibilidade de viver experiências resistindo à formação heterônoma. Tal processo envolve a possibilidade de se admitir o indivíduo na educação de modo que não lhe seja negada sua condição humana.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
_____. Teoria da Semicultura. *Primeira Versão*, Ano IV, nº 191, vol. XIII, Maio/Agosto, Porto Velho, 2005.
_____. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
_____. *Prismas – crítica cultural e sociedade*. Ed. Ática: São Paulo, 1998.
_____. *Teoria Estética*. Edições 70: Lisboa/Portugal, 1993.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CROCHÍK, J. L. Educação para a resistência e contra a barbárie. In: *Revista Educação*, Edição Especial: Adorno pensa a Educação, ano 2, São Paulo, Editora Segmento, 2009, p. 16-25.

_____ et all. *Teoria Crítica e Formação do Indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

MARCUSE, H. *A Dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VARGAS LLOSA, M. *A Civilização do Espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA EM ITABORAÍ/RJ

Isabela Lemos da Costa Coutinho (UFF)¹³⁷

Cecilia M. A. Goulart (UFF)¹³⁸

Resumo: O estudo apresenta parte de pesquisa em andamento. Esse texto consiste na primeira abordagem do objeto de pesquisa. Foram analisados, preliminarmente, 169 formulários de avaliação, preenchidos por professores alfabetizadores participantes dos encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí/RJ – SEMEC, nos anos de 2013 e 2014. Nesse sentido, tendo como lócus de ação as iniciativas de formação continuada, tecemos algumas reflexões baseadas nas contribuições de E.P. Thompson (2002), na busca da compreensão de questões acerca das “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados” por todos envolvidos. Nesse contexto, perguntamos: seria possível hoje conceber a formação para além de um espaço de instrução? Nos termos propostos por Thompson, principalmente em seu entendimento do fazer-se, esse espaço se constitui em campo complexo, tensionado pelos participantes. Considerando os aspectos mencionados, o artigo foi estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresentamos a experiência de formação vivenciada no processo de reformulação curricular do município de Itaboraí e o caminho percorrido para a construção de uma proposta de formação; na sequência, procedemos à análise dos questionários a partir das contribuições teóricas em Thompson, tendo como referência seus conceitos/categorias centrais de experiência e cultura, para possíveis aproximações e reflexões. Finalizando, apresentamos algumas considerações acerca dos elementos apresentados no material organizado.

Palavras-chave: Formação Continuada. EJA. Experiência.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo interpretar questões referentes à formação de professores com base em formulários de avaliação dos encontros de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí – SEMEC, para professores da EJA. Para essa discussão, abordamos o conceito de experiência em

¹³⁷Isabela Lemos da Costa Coutinho, Mestranda, Universidade Federal Fluminense. E-mail: isabelalemos@id.uff.br. Bolsista CAPES.

¹³⁸ Cecilia Maria Aldigueri Goulart, Professora Titular, Universidade Federal Fluminense. E-mail: goulartcecilia@uol.com.br.

Thompson, trazendo os aspectos epistemológicos e históricos do conceito, como ponto de partida para a reflexão em torno da formação continuada de professores na EJA.

O estudo está ligado à experiência de Coutinho como professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos, e a questões relacionadas à pesquisa de mestrado da mesma¹³⁹. O texto apresenta dados preliminares da dissertação em andamento, que tem como proposta a reflexão sobre a formação continuada docente na EJA em Itaboraí. Os formulários de avaliação foram preenchidos por professores alfabetizadores participantes dos encontros de formação continuada oferecidos pela SEMEC de Itaboraí nos anos de 2013 e 2014. Aqui, propomos uma análise preliminar do material, buscando compreender o que revela essa experiência.

Nesse sentido, tendo como lócus as iniciativas de formação continuada, pretendemos tecer reflexões baseadas em contribuições de E.P. Thompson (2002) para o entendimento de questões acerca das “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados” por todos envolvidos. Nesse caso, pensar o que revela essa experiência de formação continuada dos docentes da EJA, é também colocar em pauta outras possibilidades de formação que possam dialogar com as diversas experiências dos seus sujeitos.

Seria possível hoje conceber a formação para além de um espaço de instrução? Nos termos propostos por Thompson, principalmente em seu entendimento do fazer-se, esse espaço se constitui em campo complexo, que é tensionado pelos sujeitos participantes.

O presente trabalho, parte da pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objeto de estudo a formação de professores alfabetizadores, tem como proposta revelar aspectos do processo de formação registrados pelos professores nos documentos avaliativos. O artigo está estruturado em quatro seções: inicialmente, Coutinho apresenta sua experiência de formação vivenciada no processo de reformulação curricular do município de Itaboraí e o caminho percorrido na construção de uma proposta de formação; na sequência uma breve análise dos questionários, com base em Thompson, referenciada nos conceitos/categorias de experiência e cultura expressas pelo autor, em busca de contribuições para possíveis aproximações e reflexões. Finalizamos com considerações acerca dos elementos observados no material organizado.

¹³⁹ Projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores de jovens, adultos trabalhadores no município de Itaboraí”, em desenvolvimento, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Goulart.

Da participação na reformulação curricular da EJA em Itaboraí à construção de um projeto de formação docente

Na intenção de resgatar caminhos já percorridos, buscamos fios que se entrelaçam ao objeto de estudo, para uma compreensão ampla dos aspectos que permeiam a formação docente. Relatamos a experiência anterior com o processo de reformulação curricular da EJA, que deu origem ao atual projeto de formação continuada de Itaboraí. No nascedouro desta proposta, descrevemos a participação dos professores no movimento de reorientação curricular do município de Itaboraí. Um movimento feito de tensões e embates entre diferentes instâncias, que contribuiu para a elaboração do documento intitulado: Referenciais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí.

Apesar de não trabalhar com histórias de vida, no contexto de análise da formação, nos inspiramos em contribuições dessa metodologia. Destacamos, principalmente, o estudo de Alves (2008) sobre a importância de narrar as histórias vividas pelos professores, para estabelecer redes de conhecimentos e significados nas quais “aprendemosensinamos”. Alves (2008) afirma:

Esses relatos, que têm permitido intensa troca de experiências entre os docentes, indicam, ainda, a possibilidade da análise dos significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva (Thompson, 1997, p.52), para quem deseja conhecer a referida história dos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, iniciamos relatando a experiência de quem, enquanto alfabetizadora da EJA¹⁴⁰, ainda começava a se constituir no campo específico de atuação, na tarefa de alfabetizar jovens e adultos, e buscava compartilhar os dilemas de sua prática.

No ano de 2012, a modalidade possuía como documento curricular apenas uma lista de conteúdos, que prescrevia o que deveria ser abordado em cada fase. Eram inúmeras as críticas a este documento. Nesse período, a gestão que compunha a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí – SEMEC encaminhou um convite às dezessete unidades escolares, convocando-as a repensar o currículo. Nessa chamada, o diretor deveria indicar um professor de cada segmento/disciplina para compor as subcomissões de estudo e elaboração do referencial curricular. O profissional indicado representaria a unidade escolar nas discussões e na elaboração da proposta de um novo referencial curricular para a rede.

¹⁴⁰ Memórias de experiência vivenciada pela autora Isabela Lemos da Costa Coutinho, enquanto professora alfabetizadora da EJA.

Entretanto, em um dos encontros de formação ofertados pela rede municipal, a Coordenadora da EJA estendeu o convite para outros professores que também tivessem interesse em pensar as questões curriculares pertinentes a EJA. Movida pela necessidade de estar no espaço coletivo de diálogo e análises das práticas, Coutinho ingressou na subcomissão, disposta a fazer parte desse processo. A escolha não foi por representatividade da escola, estava claro que os desejos eram outros. Especialmente pela necessidade de encontro com outros profissionais, pois eram poucos momentos de encontros, planejamento e conversas entre a equipe. O que estava em jogo nessa tomada de decisão, extrapolando a dimensão técnica, era a necessidade de refletir sobre a modalidade de ensino, e também a possibilidade de expor as críticas ao até então: “currículo da EJA”.

Compusemos um grupo de sete professoras para pensar, especificamente, o 1º segmento, que corresponde da fase I a fase V da EJA, séries iniciais do ensino fundamental, nas suas diversas áreas do conhecimento. Dentre as condicionantes estabelecidas pela SEMEC, deveríamos dispor de horários extraclasse para as reuniões; em contrapartida os professores participantes seriam/foram remunerados para dedicar este tempo ao desenvolvimento do material.

Reuníamos-nos periodicamente para estudar, pesquisar e elaborar o material proposto. Buscamos compreender experiências de outras redes, e consideramos importante começar construindo alguns textos sobre: aprendizagem, avaliação, perfil dos professores e alunos em Itaboraí, e depois, a partir desses levantamentos, construímos breve documento norteador das premissas teóricas. A coordenadora da EJA também organizou vários encontros de formação entre nós e os técnicos da SEMEC para conversar sobre os temas acima, e outras questões que perpassavam a construção do currículo.

Após a preparação do documento denominado “Referencial Curricular da EJA”, ele foi disponibilizado para as escolas, e durante um período do ano de 2013, foram agendados momentos dentro das unidades de ensino para discutir e registrar as primeiras impressões sobre o documento. Em seguida, após a devolutiva de todas as escolas, voltamos a reunir novamente com as subcomissões para análise das propostas.

Não recebemos nem muitas contribuições nem muitas sugestões de mudança no documento. Algumas unidades encaminharam orientações metodológicas que poderiam ser agregadas e poucas considerações sobre a aplicabilidade dos eixos temáticos. No final do referido ano, a SEMEC organizou um encontro geral, com todos os segmentos, em que os professores participantes das subcomissões estiveram à frente para apresentar as alterações

sugeridas pelas escolas e votar as modificações propostas pelo grupo, incluindo possíveis partes a serem suprimidas.

O formato proposto para o trabalho pressupunha uma construção democrática com a representatividade dos professores de cada escola, e também posteriormente a participação dos demais interessados. Penso que algumas vozes foram silenciadas neste processo. Porque não ouvimos os alunos, por exemplo, os maiores interessados. Como construir algo tão importante para os alunos sem nem envolvê-los nesse processo de construção?

Resgatando as memórias desse movimento reorientação curricular, sobretudo, as questões vivenciadas com o grupo na elaboração do documento, recorremos a Nóvoa (2002) para refletir o quanto foi importante participar desse processo, apesar das lacunas de sua condução, dilemas e tensões. Esse foi, sobretudo, um espaço de formação, que se construiu num constante trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade para essa modalidade de ensino.

Elaboração de um projeto de formação docente

A memória de participação na reformulação curricular articula-se ao contexto mais amplo de constituição de uma proposta para Educação de Jovens e Adultos que se consolidava na Rede Municipal de Itaboraí. Documentos construídos por este grupo de professores da subcomissão, no qual afirmavam premissas teóricas para a modalidade, e que se constitui um novo projeto de formação.

As experiências de formação continuada para EJA em Itaboraí, implantadas após a elaboração dos referenciais curriculares em 2013, pela gestão do município, através da Coordenação da EJA, teve como base as necessidades discutidas pelas subcomissões, além do delineamento do perfil do professor, também especificado neste documento.

Um breve diagnóstico dos professores da EJA, realizado no 2º semestre de 2011, mostrou que grande parte dos professores não havia estudado na sua formação inicial questões referentes à EJA.

Nos documentos da SEMEC (2013) estão assumidos como objetivos da formação continuada: “melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos no município de Itaboraí e oferecer aos docentes da modalidade em questão encontros com profissionais pesquisadores/especialistas no tema”, com vistas ao desenvolvimento de um olhar

específico à EJA. Também esclarece o documento que pretende promover a aproximação entre a Universidade e o corpo docente, no âmbito das discussões acerca dos saberes e práticas relativas à modalidade em questão.

O projeto de formação continuada foi elaborado, respaldado também na LDB 9394/96, no Art. 62 § 1º- é de responsabilidade dos sistemas de ensino “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, e período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho. A Lei também menciona como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. A proposta tinha como foco potencializar espaços de reflexão do corpo docente sobre essa prática, proporcionando o aprimoramento dos profissionais da educação quanto às especificidades desta modalidade de ensino.

O projeto de formação da SEMEC, elaborado pela Coordenação da EJA propõe a discussão da modalidade de ensino, numa perspectiva humanista, com a integração entre trabalho/educação, voltada ao novo contexto social, histórico e econômico do município; Investindo em encontros destinados ao debate e à troca de experiências, em espaços dedicados à promoção e ao desenvolvimento das ações voltadas aos jovens e adultos.

Descrição dos dados

Os 169 formulários de avaliação, em forma de questionários, preenchidos pelos professores alfabetizadores, com base na participação nos encontros de formação continuada realizados nos anos de 2013 e 2014, foram o primeiro material considerado para investigação. A equipe da SEMEC não exigia identificação ou assinatura do professor na ficha respondida, assim como em alguns encontros nem todos os participantes respondiam. Alguns questionários também não foram datados pelos professores, fato que dificultou na classificação do material.

Segundo os dados fornecidos pela SEMEC, no período pesquisado, a rede de ensino tinha em torno de 25 professores do 1º Ciclo (Fases I, II e III) da EJA. A formação ocorreu por meio de encontros entre professores da rede e pesquisadores/especialistas no tema, com vistas à troca de experiências, saberes e práticas em EJA, articulados ao Referencial Curricular elaborado coletivamente ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Análises preliminares dos documentos avaliativos: o que revela essa experiência?

A partir das ideias de Thompson, retomo a discussão proposta por (FARIA FILHO, BERTUCCI, 2009) sobre a discussão do processo de escolarização contemporâneo, partindo do pressuposto de que ele acontece em contexto cultural complexo, marcado por diferentes tradições. O historiador Thompson possui bases nas categorias fundantes da teoria Marxista, porém considera que a teoria não privilegiou o caráter histórico da luta de classes, sendo anterior à formação da classe, “tal historicização permite, por sua vez, compreender as classes e os sujeitos individuais e coletivos em seu fazer-se, em suas experiências, limites e possibilidades de se constituírem como sujeitos de sua própria história” (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 17-18).

Dessa forma, consideramos as culturas escolares, e neste contexto também a formação docente, como um processo que engloba as “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados” (2009, p. 10) por aqueles envolvidos ativamente na construção do espaço de escolar. As noções-chave de “cultura” e “experiência” aprofundadas por Thompson, permitem refletir sobre o processo de formação como uma experiência histórica e não como algo predefinido. Thompson localiza os sujeitos na história, sendo a escola um elemento imerso nas tensões que marcam a totalidade da cultura.

É importante ler a parte citada abaixo para observar como Faria Filho e Bertucci vão à mesma direção de Thompson

No que se refere à ideia de determinação, chamará a atenção para o fato de que a ação humana não ocorre num vazio, e que, portanto, ela ocorre em contexto cultural denso e, para o momento que ele estuda, conflituoso. Assim, a ação humana não pode ser desconectada destes suportes culturais (instituições, tradições,...) que lhe dá e garante sentido. Assim, toda ação humana é “condicionada” (e não determinada em última instância) pela estrutura social na qual ocorre. Todavia, tal condicionamento, muito menos do que determinar, impõe limites, estabelece condições para a ação sempre criativa dos homens e mulheres na história. (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p.13)

Os autores ressaltam a ideia de um contexto cultural complexo e denso, que constitui o papel da escola, a prática docente e toda estrutura da escolarização. Desse modo, tomamos o contexto da formação continuada em serviço como um processo que está condicionado pela estrutura social, e não determinado por ela. Nesse contexto as experiências e os sentidos construídos são disputados e compartilhados no movimento de

constituição de um espaço de formação docente que se proponha refletir sobre os dilemas da profissão.

Thompson explica: “porque a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social” (THOMPSON, 1984, p.314). Trata-se de observar, considerando as categorias de experiência vivida e experiência percebida, em que medida tais processos contribuem para formação docente. E no recorte deste estudo, propomos pensar o que revelam os professores nesses questionários avaliativos.

Nos questionários avaliativos, os professores responderam os seguintes itens: Quais os saberes consolidados? Dúvidas referentes ao tema abordado; Sugestões de temas para próximos encontros, e Outras considerações. Diante do recorte estabelecido neste estudo, destacamos apenas as questões recorrentes na seção “Outras considerações”, buscando evidenciar aspectos recorrentes e relevantes apontados pelos professores sobre a experiência nos encontros de formação continuada.

Como fator que dificultou o processo de formação, as questões de organização do espaço-tempo foram criticadas por muitos participantes: o local escolhido não possui fácil acesso a transporte público, atrasos para iniciar a formação, a oferta de encontros em diferentes dias da semana e horários. Outros professores fizeram destaques quanto à metodologia utilizada pelo palestrante e a relação teoria e prática estabelecida na proposta. Em alguns casos, também registravam situações de dilemas enfrentados no contexto escolar, como: a carência de profissionais na escola e a postura do gestor diante da modalidade de ensino.

A relação formação e prática docente

Foram recorrentes os registros afirmando a contribuição dos encontros de formação para o desenvolvimento de ideias e da reflexão sobre a prática docente. Apontam que os assuntos estudados no âmbito da formação, na sua maioria, levam à criação de novas práticas em sala de aula, revelando como essa experiência da formação tem influenciado na prática pedagógica. Tratando-se de uma experiência de formação para professores alfabetizadores, vários participantes ressaltaram a necessidade de continuar a estudar assuntos diretamente ligados ao processo de aquisição da leitura e escrita. Porém, na sugestão de temas para próximos encontros, são elencados os mais variados assuntos que perpassam o cotidiano da educação de jovens e adultos.

Formação como espaço de trocas e sugestões de aprimoramento dos encontros

Neste último item destaco como os participantes descrevem suas experiências de formação, ressaltando a importância desse momento como lugar de encontros com os pares e possibilidade de trocas entre os profissionais. Eles se referem também à expectativa relatada quanto à utilização de conhecimentos no desenvolvimento de estratégias para lidar com os dilemas de sua prática. Destacam o potencial dos conhecimentos para a reflexão-crítica da atividade pedagógica. Afirmam também a coerência dos convidados trazidos para palestras, oficinas, no que concerne à concepção proposta da EJA do município. As preocupações de caráter mais material (aumento salarial, condições de trabalho) não foram mencionadas nos questionários.

Considerações

Para concluir este trabalho, retomo as duas perguntas colocadas no início: Seria possível hoje conceber a formação além de um espaço de instrução? O que revela essa experiência de formação? Nos termos propostos por Thompson, principalmente em seu entendimento do fazer-se, esse espaço se constitui um campo complexo, que é tensionado pelos sujeitos participantes. Caberá, evidentemente, uma reflexão mais profunda sobre esses dados, mas começamos já revelando alguns aspectos a partir dessa experiência que os professores apresentam nos seus registros escritos avaliativos, em relação à formação continuada ofertada. E que de algum modo foi sendo delineado pelas experiências dos sujeitos e pelos sentidos que se foram construindo.

Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: as dificuldades enfrentadas pelos professores para sua participação; relação que o professor estabelece entre a formação e prática docente; a importância da formação como espaço de troca entre professores; e sugestões diversas sobre aprimoramento dos encontros ofertados. E nos processos vividos, narrados e escritos, fomos percebendo nas questões recorrentes que muita coisa está ligada aos dilemas que produzimos no exercício da docência. Conforme afirma Alves (2008), “embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizamos o todo sabido de acordo com cada situação concreta”. Encerro com Alves (2008), retomando o trecho em que afirma que “como todas as ações humanas, a ação de recordá-las permite o aparecimento de tons e sons dissonantes dentro de uma história”.

Referências

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro – RJ: Quartet / Faperj, 2008. p. 131-145.

FARIA FILHO, L. M.; BERTUCCI, L. M. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, nº 1, jan-jun 2009. p. 10-24.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SEMEC. *Projeto de Formação Continuada para professores da EJA*. (2013).

_____. *Perfil dos professores da EJA*. (2013).

_____. *Breve diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ*. (2013)

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: *Os românticos; a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

Linha de Pesquisa: Políticas Educação, formação e sociedade (PEFS)

FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE: CONFLUÊNCIAS E INFLUÊNCIAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Luciane Maria de Castro Nardino - UFF

Resumo: Este estudo tem como objetivo despertar a importância da prática reflexiva sobre a atuação dos professores em sua práxis pedagógica. Nesta perspectiva compreendemos a formação de professores como objeto constante de estudo, por tratar-se também de formação humana. A experiência com a pesquisa adquire, portanto, fundamental importância neste processo. Questões como “estar preparado para” ou “isso não é inclusão”, são apresentadas nas escolas inclusivas que acompanho o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Tal prática tem como orientação a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação (BRASIL, 2008). Ao levantar tais questões, observa-se a expectativa de que sejam oferecidos recursos que eliminem qualquer forma de dificuldade para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas públicas. Tais demandas adquirem aspecto sem fundamentação por esperar respostas e fórmulas ao relacionar-se as necessidades humanas das alunas e dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim sendo, esta pesquisa ainda em curso, propõe além de debater a necessidade de desenvolver o olhar crítico do professor em relação a sua própria formação e a sua práxis docente, despertar a necessidade da experiência com a pesquisa em escolas com alunos em situação de inclusão.

Palavras-chave: Formação Humana e Docente. Práxis Pedagógicas. Políticas Públicas de Educação Inclusiva.

Introdução

O processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério de Educação (BRASIL, 2008), coloca em questão a capacidade do professor em lidar com a diversidade e com os seus próprios limites. Neste sentido, falar em inclusão significa tensionar os objetivos do processo de escolarização.

Se considerarmos a escola como espaço de humanização, este parece ser um campo bastante fértil para tal, no entanto, a lógica da reprodução pode comprometer o respeito à diversidade, quando se evidencia um medo frente ao novo, que faz o outro se sentir despreparados para tal. Para Crochík (2006, p. 15) “(...) a experiência e a reflexão são as

bases da constituição do indivíduo, sua ausência caracteriza o preconceito”, então, antes de se discutir o papel da escolarização é necessário entender a sua relação com o processo de formação humana e suas influências.

Entre 1959 e 1969, Adorno em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Radio do Estado de Hessen, através da série “Questões educacionais da atualidade” já trazia questões semelhantes, quando questionava e apontava a dificuldade que a educação encontrava em cumprir o seu papel, diante dos desafios que comprometem o espaço escolar como campo fértil de experiências, mas que ao mesmo tempo se faz cada dia mais necessário no combate à barbárie. Através do registro das gravações de entrevistas livres de Adorno com Hellmut Becher, no capítulo em que dialogam com a questão da Educação contra a barbárie, Adorno se coloca da seguinte forma sobre este tema:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2000, p.155).

Em continuidade, Adorno afirma que “Considera tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.”

Podemos entender, então que este seria o grande desafio da contemporaneidade, pois temos uma escola que prioriza a informação, mas desconsidera o seu papel na formação humana. Trata-se de uma escola que atende a demandas externas e que se sobrepõem às necessidades individuais, ignorando muitas vezes, a riqueza da diversidade:

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (MAAR *Apud* ADORNO, 2000, p. 12)

A educação como processo, atravessado por muitas adversidades e por estar em constante transformação, tem sido, portanto, objeto de estudo na sociedade civilizada, pois se vê diante do desafio de equilibrar nossos instintos mais primitivos, dentre eles o de sobrevivência frente à necessidade de humanização. Como lidar, então, com os conflitos comuns a convivência humana sem uma reflexão crítica constante dos desafios apresentados?

No Brasil, temos um desafio anterior ao que vem sendo discutido até aqui. Ainda temos como um dos maiores desafios da educação, a universalização, pois este objetivo foi alcançado, apenas no ensino fundamental. De acordo com Lima:

Vale dizer que, em 2006, ano subsequente ao estipulado para a consecução da referida meta do PNE e prazo final de vigência do Fundef, de acordo com dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), a universalização do acesso ao ensino fundamental alcançou 97,7% das crianças de 7 a 14 anos. (LIMA, 2011, p. 270)

Sendo assim, além da ampliação da universalização, é preciso retomarmos a discussão da importância do processo de escolarização na formação humana, como espaço possível para o desenvolvimento da consciência da importância do conhecimento na luta por direitos e acima de tudo, no fortalecimento da cidadania.

Estar na escola não é garantia de transformação e aprendizagem. É preciso mais que isso. Lima (2011, p.269) alerta que mesmo sendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino um direito público subjetivo, também, destaca que “[...] mesmo de acordo com o texto constitucional promulgado em 1988, a mera enunciação no texto constitucional do direito à educação não, é, pois, suficiente para garantir a sua consecução.”

Com a universalização, temos uma escola, agora inclusiva, onde a diversidade é a sua principal marca e é a sua maior riqueza porque não é mais possível perpetuar práticas obsoletas. Estamos falando de uma escola para todos, para além da inclusão do aluno previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Ministério de Educação (BRASIL, 2008). A realidade social está na escola. Já não é possível ignorá-la e se faz urgente pensar novas práticas. Já não existe espaço para uma escola que desconsidera ou ignora a subjetividade do indivíduo.

Neste processo, a sociedade também passa a ser desafiada a repensar seus valores; e o professor, principal desafiado no dia-a-dia da escola, a rever suas práticas e o seu conhecimento. Muitas vezes, diante das dificuldades encontradas, alegam não estar

preparados para tal. É preciso entender o porquê disto e acima de tudo procurar vencer nossas dificuldades. Sair da acomodação para buscar novos caminhos.

Esta observação se evidenciou, quando em minha prática de acompanhamento do processo de inclusão em escolas públicas da Rede municipal de Educação de Niterói; com a chegada de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais à escola regular, pude perceber que a lógica do modelo tradicional ainda tem muito a ser superado.

A concepção de que todos devem atingir objetivos no mesmo tempo e através da mesma forma, tende a desconsiderar as necessidades educacionais individuais de nossos alunos. Para lidar com isto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, MEC (BRASIL, 2008), propõe pensar um planejamento individualizado onde os objetivos a serem atingidos são traçados a partir das potencialidades e dificuldades de determinado aluno ou aluna e sua avaliação tem como referência o desenvolvimento de acordo com os objetivos propostos. São realizadas, também, adaptações individualizadas de acordo com as necessidades específicas de cada um, para os alunos e alunas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

Tal prática tem se destacado pelos resultados alcançados quando se tem um olhar cuidadoso às necessidades individuais de cada um. Trata-se, portanto de uma nova concepção de educação que pretende superar as práticas informativas que se encontram enraizadas e sustentadas por um discurso propedêutico para atender as demandas do Sistema competitivo no qual estamos inseridos.

Sendo assim, o papel de formação humana, na qual a Educação deveria estar fundamentada, em alguns momentos, parece estar esquecida em um canto da sala de aula, quando enfileiramos nossos alunos e enchemos o quadro negro de anotações para serem copiadas, sem sequer nos perguntarmos porque fazemos isso. Fica evidente a reprodução de práticas sem sequer serem questionadas. Não basta mais, olhar só para os alunos protegidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, (BRASIL, 2008). A escola pública é para todos e deve cumprir o seu papel de formar e ensinar.

Quando ignoramos a diferença somos reprodutores de insignificâncias, condicionando o sujeito a uma lógica do não ter tempo para pensar, justificada pela necessidade de preparar o aluno para a vida. Para compreender melhor este fenômeno a citação de Costa, a seguir é elucidativa:

[...] a formação de professores caracteriza-se como heterônoma e voltada exclusivamente à práxis utilitarista, tornando-se reducionista e com ênfase nos recursos pedagógicos e/ou didáticos para desenvolver as atividades docentes, como também a dependência de outrem sobre o que fazer na sala de aula, para que a educação escolar ‘permaneça assim como sempre foi’, ou seja, discriminadora, conteudista, reducionista, cindida e desvinculada da demanda humana de alunos e professores. (COSTA, 2015, p. 410)

A Educação Inclusiva chega para abalar as certezas. A diversidade desestabiliza qualquer modelo homogeneizador. O tempo de cada aluno precisa ser respeitado, considerando que “A diversidade é a essência da humanidade”, como afirma Crochík (2015, p. 24).

Diante deste novo paradigma de escola, a formação docente adquire importância fundamental. Trata-se, como dito anteriormente, de uma grande mudança de concepção de Educação. A passagem de uma educação que condiciona para uma educação emancipadora, sendo este o mais importante motivo para experiência teórica na práxis pedagógica. Mas como validar a pesquisa na escola, se os professores tomados pela lógica da produção, “não tem tempo” e quando tem não sabem o que fazer? Adorno destaca que: “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente”. (ADORNO, 2000, p. 18)

Em um processo meramente reprodutivo sobra-se pouco tempo para criar, pensar e criticar. Precisamos pensar formas de se validar a pesquisa na escola. Este talvez seja o antídoto para sair da acomodação em que os professores se encontram. É preciso subverter a lógica. Segundo Adorno: “Sob as condições sociais vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa”. (ADORNO *apud* COSTA, 2015, p. 407)

O pensamento de Adorno confirma assim, a urgência da experiência com o conhecimento como tentativa de subverter esta ordem. É preciso libertar-se das amarras do medo de viver a experiência. A capacidade de autoanálise se faz fundamental em qualquer processo de formação humana, sendo este um processo eterno e subjetivo.

Não se trata de negar a necessidade de adaptação ao sistema e sim de compreender o processo pelo qual passamos, para que possamos estar incluídos e poder ter um

posicionamento crítico, frente a isso. Ter condição de, minimamente, resistir ao que o Sistema nos impõe e que nos descaracteriza. Adorno alerta, inclusive, para a ambiguidade que existe no conceito de educação para a consciência e educação para racionalidade. De acordo com o autor:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de Well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. (ADORNO, 2000, p.142).

Sendo assim, em práticas heterônomas, é praticamente impossível que se espere iniciativa, criatividade e reflexão. Se esperamos que o professor consolide sua prática é necessário que se permita viver a própria experiência. Pensar é muito mais importante que reproduzir e esse processo deve ter início em si mesmo. É necessário perceber que, enquanto estivermos vivos teremos perguntas a fazer e que enquanto tivermos perguntas a fazer estaremos vivos. Portanto, buscar respostas e fórmulas para questões humanas é um equívoco que precisa ser superado.

Algumas Considerações Finais

Através de minha experiência na Rede Municipal de Educação de Niterói observo que apesar de existir o tempo e o espaço para pesquisa na escola, as reuniões pedagógicas e os horários de planejamento têm sido pouco utilizados para tal dinâmica, a qual pretendo provocar através de pesquisa colaborativa com o intuito de despertar o interesse pela pesquisa.

A pesquisa de campo através de entrevistas e questionários com o intuito de compreender melhor os fatores que levam a dificuldade em validar a pesquisa na escola podem vir a ser instrumentos válidos neste processo não tendo, portanto, caráter meramente quantitativo.

Neste sentido a citação de Vargas em seu texto onde o mesmo trata do acompanhamento formativo, há um destaque à dificuldade e a necessidade de uma construção subjetiva que se dá na relação com o Outro, sendo impossível de mensurar o qualificar e muito menos controlar, pois segundo o autor é preciso que os professores:

[...] disponerse há reflexionarse, a reconocer las próprias possibilidades, y debilidades y, convertilas en retos, en nuevos fines, en atreverse a configurar un nuevo proyecto de vida personal y professional que tendrá más viabilidade si el proyecto institucional está en correspondência com el proyecto de vida y desarrollo professional de quien participa en una interacción dialógica en los espacios de actualización y superación professional. (VARGAS, 2012, p.15)

Por se tratar de um trabalho de dissertação de mestrado ainda em curso, não podemos falar em conclusão, mas a partir da própria fala de Vargas na citação anterior, podemos afirmar que a formação docente em confluência com a formação humana, traduz uma concepção de vida, não sendo possível, se distanciar de nós mesmos enquanto professores, base conceitual na qual pretendo desenvolver o meu estudo, refletindo e discutindo as possibilidades via políticas públicas sobre a conscientização e assim, a (re)organização das escolas para tal.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, MEC, Brasília, D.F., 2008.
- COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. *Revista Educação Especial*, v. 28, nº 52, maio/agosto, Universidade Federal de Santa Maria, 2015. p. 405-416.
- CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva, Subjetividade, Preconceito e Direitos Humanos: Qual sua relação? In: SILVA, A. M. M. e COSTA, V. A. (Orgs). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: Perspectivas Contemporâneas*. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p. 23-53.
- CROCHIK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as pesquisas. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Católica de Brasília, 2011.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 11-28.
- VARGAS R. S. Acompanhamento Formativo: Qué connotaciones tiene en procesos de Formación Docente? In: CARVALHO, M. M. W. B., de; COSTA, V. A.: MIRANDA, T.

G. (orgs.). *Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar*: Pesquisas, Experiências e Reflexões. Niterói: Intertexto/CAPES, p. 13-22.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VOLTANDO O OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS

Rosimere Pereira Manzani Lagares (UFF)¹⁴¹

Resumo: Este trabalho objetiva abordar questões relativas à alfabetização de jovens e adultos e sua importância na vida dos alunos. Trata primeiramente das políticas públicas para a alfabetização de adultos no país e no município de Petrópolis, RJ. Em seguida, aborda os conceitos de analfabetismo, alfabetização e de letramento. O trabalho privilegiou, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada de uma professora e duas de suas alunas. O depoimento da professora mostrou a importância do estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial e do compartilhamento de práticas nos encontros de formação continuada proporcionados pela Secretaria de Educação. A análise dos depoimentos das alunas revelou que a dificuldade para aprender a ler e a escrever não é impedimento para continuar na escola e tem relevância nas suas histórias de vida para além da aprendizagem da escrita de seu nome.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Atuando como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Petrópolis (RJ), decidi associar minha função à pesquisa em voga cujo objetivo inicial era analisar práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras com vistas a instigar reflexões acerca de uma formação continuada que problematizasse o seu fazer pedagógico voltado para o letramento.

Educar jovens e adultos tem sido uma preocupação para erradicar o analfabetismo no Brasil. Assim, na primeira seção, descrevo a importância de políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos como forma de valorizar o cidadão adulto e o aluno trabalhador.

¹⁴¹ Rosimere Pereira Manzani Lagares, Mestranda, Graduada em Letras (Inglês, Português e suas Literaturas) pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Especialista em Gestão Escolar e Planejamento Educacional e em Orientação Educacional, ambas pela Universidade Candido Mendes. E-mail: rosilagares@gmail.com.

Para a pesquisa, a metodologia escolhida foi a entrevista semiestruturada que é a mais adequada porque ela leva o entrevistado a expressar suas vivências e suas percepções acerca do tema da entrevista e leva a pesquisadora a “abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura” (QUIVY; CAMPENHOLDT, 2005, p. 79).

E foi o que aconteceu: as entrevistas encaminham-me para outras reflexões. Por que alunos alfabetizados continuam vivendo socialmente como se fossem não alfabetizados? Por que as práticas de leitura e escrita aprendidas na escola não reverberam nas práticas sociais? De que forma os encontros de formação continuada podem contribuir para a plena alfabetização dos alunos adultos?

Reconheço que apenas decifrar o código linguístico sem saber utilizá-lo de modo eficiente configura o analfabetismo funcional e é papel da escola contemporânea propiciar aos alunos uma educação emancipatória e não aquela que ensina a leitura e a escrita desvinculadas de seu papel social.

Portanto, trato dos conceitos de analfabetismo, alfabetização e letramento, no qual corroboro a fala de Soares (2012) ao afirmar “a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.” (SOARES, 2012, p. 24-25).

Nessa seção, também explico a metodologia utilizada e exponho algumas falas das entrevistadas. Aproveito para fazer um diálogo entre essas falas e os estudos de alguns autores, dentre eles, Soares (2012), Bakhtin (1997) e Kleiman (2000), os quais contribuirão para a compreensão acerca da linguagem, da alfabetização e do letramento.

Na seção seguinte, explico como se deu a entrevista estruturada. E termino o trabalho com as considerações – que não são finais, visto que a pesquisa se encontra em estágio inicial – acerca das revelações que surgiram nesta primeira fase da pesquisa.

Breve histórico sobre a alfabetização de adultos

O recenseamento realizado no período colonial demonstrou que havia um número muito grande de adultos analfabetos e as reformas educacionais da época já consideravam a abertura de classes noturnas para a população adulta, que foram, por muito tempo, “a única forma de educação de adultos praticada no país” (CUNHA, 1999, p. 10).

Contudo, a educação de adultos só passou a ter relevância em meados do século XX com a finalidade de alfabetizar a população adulta para atender a demanda de mercado de trabalho e garantir a essa parcela da população os mesmos direitos políticos dos alfabetizados, como o direito ao voto, que lhe fora negado pela Lei Saraiva de 1881, conforme art. 8º, inciso II § 1, que afirma poder ser incluído no alistamento geral dos eleitores, apenas o cidadão que soubesse “ler e escrever”.

Segundo Paiva (1983, p. 184), a escolarização do analfabeto é importante para romper com o preconceito e a marginalização social e garantir-lhe a cidadania uma vez que:

o analfabeto padeceria de menoridade econômica política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer elementos rudimentares de cultura de nosso tempo.

Em Petrópolis, a educação de adultos iniciou-se na década de 50 do século passado com a implantação do Curso Municipal de Educação de Adultos, destinado apenas a cidadãos entre 18 e 45 anos, cuja finalidade era alfabetizar para qualificar a mão de obra trabalhadora, pois o curso foi instituído nos bairros operários e mais populosos dos distritos.

No âmbito nacional, para quebrar com o paradigma de uma educação de adultos voltada apenas para a escolarização e para a manutenção de um *status quo* de subserviência e de atendimento à demanda mercadológica, Paulo Freire procurou consolidar uma nova pedagogia de alfabetização de adultos cuja visão estava na formação da cidadania com foco no sujeito consciente das causas de seus problemas sociais e vendo na educação a possibilidade de superá-los.

Entretanto, durante o período de ditadura militar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) promovido pelo governo que “colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática” (UNESCO, 2008, p. 28) e perdurou até o ano de 1985.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 14, §1, inciso II, alínea b concedeu aos analfabetos o direito de votar, em caráter facultativo. No artigo 214, trata da erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar proporcionando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

A educação para aqueles que não tiveram acesso à escola ou que não puderam completar seus estudos na idade própria é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), em seus artigos 37 e 38, que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino. Considera-se por idade própria, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Assim, a EJA, concebida como política pública de garantia de direito à educação precisa ter assegurada sua identidade e especificidades.

Assim, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo-as na Resolução nº 01/2000. Essas diretrizes garantiram o acesso dos jovens e adultos à educação escolar por meio de imposições legais à educação de jovens e adultos e asseguraram uma nova concepção pedagógica adequada a essa modalidade.

Com as crescentes demandas relacionadas à EJA, as diretrizes foram revisitadas e o Parecer CNE/CEB nº 23/2008 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento que é parte das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica publicado em 2013 pelo MEC.

O segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) contempla a EJA nas metas 9 e 10. Em relação à alfabetização, a meta 9 dispõe sobre a elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional.

Voltando ao município de Petrópolis, muitas ações direcionadas para a educação de adultos têm sido impulsionadas como forma de valorizar esse cidadão adulto e o aluno trabalhador.

Ao longo das últimas décadas, campanhas advindas de várias instâncias implantaram ações com estes intuitos: erradicar o analfabetismo da população adulta e oportunizar a conclusão dos estudos para aqueles jovens e adultos que precisaram abandonar a escola a fim de ingressar no mercado de trabalho.

A lei Nº 7334 de 23 de julho de 2015 instituiu o Plano Municipal de Educação que contém dezesseis estratégias para valorizar a educação de jovens, adultos e idosos no que concerne as mesmas questões postas no PNE: a elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, a erradicação do analfabetismo e a redução do analfabetismo funcional.

E esses conceitos serão vistos no capítulo a seguir.

Analfabetismo e alfabetização

O conceito de analfabetismo vem se modificando, ao longo dos séculos, de acordo com o momento histórico-político e não é minha intenção fazer uma linha do tempo com as mudanças de concepção. Considero ser importante compreender as concepções atuais de analfabetismo, uma vez que ele se apresenta como um dos fatores de segregação social.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) caracterizou os analfabetos funcionais em dois níveis: analfabeto e rudimentar. O analfabeto refere-se àquela pessoa que consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, mesmo que consiga ler números familiares. O analfabeto rudimentar é aquela pessoa que consegue localizar uma informação explícita em textos curtos do dia a dia, como anúncios ou bilhetes.

Os extratos do depoimento da aluna B mostram a existência de analfabetos em sua família: *Só eu e meu irmão que não ‘estudou’. Meu irmão não é estudado nada não. Ele sabe escrever o nome dele mal pra caramba.*

Por um longo tempo, muitas pessoas viveram suas vidas e conseguiram suas profissões sem estarem alfabetizadas e conseguiram adaptar-se ao mundo letrado por meio de estratégias que criaram para tal.

Uma dessas estratégias refere-se ao seu envolvimento em situações de leitura e escrita tendo como mediadora uma pessoa que já está alfabetizada alguém informa o nome do ônibus, se o troco recebido está correto, se o contracheque está informando todos os proventos e descontos. Isso as coloca “em uma condição subalterna em relação aos que sabem” (KLEIMAN, 2000, p. 199).

Aluna A: *Eu sempre fui passadeira. Foi a minha profissão. 35 anos de passadeira. Quando eu entrei, eu falei: Olha, eu não sei ler. Porque lá, quando você entrava, a quantidade de roupa que você passava você tinha que fazer uma ficha todo dia. Aí, no dia, eu falei pro meu patrão: Olha, eu não sei ler. Se o senhor me der a oportunidade... Ele falou: você é que vai ter que fazer por onde. E com isso eu fiquei 15 anos lá com eles. [...] Aí eu passava e dobrava. Aí vinha a moça, a mestrina, ela contava e marcava no caderno pra mim. Ela mesma marcava tudo direitinho.*

Aluna B: *Eu não fazia compra. Meu marido que fazia tudo.*

É o desejo de aprender a ler e a escrever que leva os adultos que viveram tantos anos sem a escolarização a retornarem à sala de aula.

Aluna B: *Eu queria tanto aprender a es... queria tanto aprender a ler. Eu vejo os outros a ler e escrever, eu ficava ansiosa, doida pra estudar, pra ler. Aí eu falei assim: eu vou ver se consigo uma matrícula pra 'mim' estudar. Aí meu marido me falou assim: Vai sim, B. Vai sim que é muito bom pra 'tu' estudar. Ele que me deu força. Até hoje ele me dá força. [...] Eu falei assim: eu vou estudar, eu quero aprender, eu quero ser coisa na vida. [...] Eu tenho vontade de continuar até ficar velhinha.*

Em 2015, o INAF caracterizou o grupo de pessoas alfabetizadas em três níveis: elementar, intermediário e proficiente. Estão, em relação à leitura, no nível elementar as pessoas que são capazes de ler e compreender textos de tamanho médio, de localizar informações com pequenas inferências; estão no nível intermediário as pessoas que conseguem localizar informações em diversos tipos de texto; estão no nível proficiente aquelas pessoas que são capazes de ler textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparar e avaliar informações e distinguir fato de opinião.

O INAF aponta que 73% da população brasileira pode ser considerada funcionalmente alfabetizada, mas apenas 8% dela se apresenta no nível proficiente. O depoimento da aluna B mostra que ela e seu marido se encontram entre os 73% da população:

Tem horas que ele (o marido) me ensina, que ele também não sabe não, ele sabe pouco. Ele estudou muito pouco, ele sabe fazer muito é conta. Conta ele sabe.

Eu leio assim: eu vejo as letrinhas, eu fico igual Luciano Huck, fazendo aquelas letrinhas, eu fico fazendo A, aí eu vou falando os nomes dos ônibus, qualquer mercado que eu vejo, eu fico lendo. [...] Eu tô com muita dificuldade de escrever.

A alfabetização é um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua idade, sua situação econômica e sua naturalidade. Entretanto, na EJA, a alfabetização não pode ser apenas a apropriação do código alfabético, mas a contínua busca de sentido em situações significativas e comunicativas.

Com relação aos conceitos de alfabetização e de letramento, há um dissenso entre autores. Há quem considere a alfabetização apenas como a apropriação do sistema de escrita, outros que considere o letramento como a habilidade de ler e compreender textos e outros que consideram o letramento já parte da alfabetização.

Adoto aqui, os conceitos empregados por Soares. Alfabetização como a ação de tornar o sujeito capaz de ler e escrever. E letramento como a ação do sujeito que sabe usar socialmente a leitura e a escrita.

Ainda segundo Soares (2012, p. 120), o letramento é “um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano” está inserido. Nesse sentido, é importante estreitar o diálogo com Bakhtin para a compreensão de sua concepção de linguagem cujas dimensões dialógica e ideológica são determinadas e constituídas historicamente.

Para Bakhtin (1997, p.282), a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Assim sendo, ela não pode ser estudada / ensinada desvinculada da vida, pois ela é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e realizada por meio de enunciados cujos locutores e interlocutores se inter-relacionam por serem seres sociais.

Aluna A: Hoje eu sei telefonar, coisa que eu não sabia... telefonar. Hoje eu sei.

Assim, é fundamental a circulação, no ambiente escolar, dos diferentes gêneros textuais presentes nas práticas sociais.

Aluna B: Eu tô até pensando em trazer aquele papel do supermercado pra ler em casa.

Ao referir-se aos jovens e adultos e à situação de aprendizagem em que estão inseridos, Kleiman destaca que a alfabetização por ser “um processo de aculturação por meio da escrita, [...] envolve uma mudança e uma reorganização de práticas e de sistemas de conhecimentos, valores e crenças do aluno, que não podem ser ignorados no ensino.” (KLEIMAN, 2000, p. 224). E passar por esse processo, para o adulto, nem sempre é fácil.

Professora: O adulto, ele fica ali na Língua Portuguesa, na Matemática. Aí, você vê que ele tá aprendendo a ler mesmo, que ele tá lendo mais, mas ele resiste.

É relevante, também, considerar a formação continuada dos professores da EJA devido à busca no aprimoramento das práticas e trocas de experiências que acabam por levá-los a uma ação reflexiva de sua trajetória de formação e da sua própria prática.

Professora: ... dividir com alguma colega, nem que seja o cotidiano pra ouvir “Ah, isso é um problema pra mim”, “Isso também é difícil pra mim” [...]. Ah, isso deu certo lá, então eu vou trazer pra cá.

Ao ser perguntada sobre a formação voltada para a EJA, a professora coloca: *Se eu tivesse esse olhar na formação (inicial), que é necessário passar com mais critério... mais tempo... Faço uma análise daquele trabalho... tem que passar mesmo no estágio por essa prática de (ensinar) jovens e adultos.*

Metodologia

Ao iniciar a pesquisa tinha como objetivo analisar o processo de alfabetização de alunos jovens, adultos e idosos considerando as práticas de uma professora alfabetizadora a partir da observação participante a fim de relacionar a prática à alfabetização dos alunos.

A metodologia a ser empregada seria a observação direta das práticas pedagógicas, e questionários e entrevistas aplicados aos alunos e professores.

Neste trabalho, foi empregada, como metodologia, a entrevista semiestruturada, e a observação ficará para outro momento.

Para tanto, foi selecionada uma professora cuja trajetória profissional está ligada à EJA há alguns anos. Para a seleção dos alunos, recorri-me à orientadora escolar da unidade em que a professora selecionada atua e solicitei permissão para entrevistar dois alunos que haviam entrado não alfabetizados na escola e que estivessem terminando o primeiro segmento da EJA. Ela, então, indicou duas alunas, uma da Fase IV e a outra da Fase V.

Inicialmente foi feita uma breve explicação sobre os objetivos da entrevista e o que se esperava para que o tom da entrevista fosse informal e tranquila. A intenção foi que houvesse o mínimo de intervenções possíveis a fim de não inibir os sujeitos entrevistados, mas somente para estimulá-los a se aprofundarem em aspectos que pudessem contribuir para a pesquisa. Foi importante que as entrevistadas tenham falado de forma espontânea empregando a sua própria linguagem e se sentiram à vontade em expressar seus pensamentos, relatar suas vivências e demonstrar seus sentimentos.

As entrevistas ocorreram na sala da orientação, um ambiente adequado e conhecido pelas entrevistadas, sem a presença de outras pessoas estranhas à entrevista.

Considerações Preliminares

As considerações feitas não são consideradas finais pelo fato de a pesquisa ainda estar em desenvolvimento e podendo tomar rumos não previstos.

A pesquisa realizada até aqui sobre as práticas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos mostrou algumas questões relevantes.

A primeira delas é que, embora haja a presença de gêneros textuais nas atividades alfabetizadoras da professora entrevistada, a alfabetização voltada para as práticas sociais não reverbera na vida das alunas alfabetizadas.

A segunda é a questão da educação que não é compreendida pelas alunas como emancipadora, pois, como afirma Ferreiro, “estar ‘alfabetizado para continuar no circuito escolar’ não garante estar alfabetizado para a vida cidadã” (2012, p. 17).

Portanto, é importante aprofundar os estudos a fim de compreender as causas da fragilidade na transposição das práticas de leitura e escrita na sala de aula para a vida fora dela e, então, buscar subsídios para, nos encontros de formação continuada com as professoras, contribuir para o fortalecimento dessa transposição, formando assim alunos conscientes socialmente.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em 07 set. 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CUNHA, C. M. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: [s.n.], 1999.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Coleção questões de nossa época; vol. 38. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, Inês; e cols. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1983.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual em investigação em ciências sociais*. 4. ed. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2016.

Roda de Conversa “Construção do Conhecimento Escolar e Ensinos de Ciências, Educação Física e Matemática”

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

LICENCIATURA EM FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Heriédna Cardoso Guimarães (UFF)¹⁴²

Eda Maria de Oliveira Henriques (UFF)¹⁴³

Resumo: A presente proposta procura refletir sobre a formação inicial de professores de física do Ensino Médio a partir do diálogo entre narrativas dos diferentes sujeitos que compõem este processo formativo (licenciandos em física e professores universitários do Instituto de Física e da Faculdade de Educação, ambos da Universidade Federal Fluminense); escolhemos como conectores teóricos para o diálogo: a Nova Epistemologia de Formação (Nóvoa), a Abordagem (Auto)biográfica (Josso, Mathias Finger) e Vigotski (2010, 2007) como lente para pensarmos os processos de produção de sentidos e significados produzidos pelos sujeitos acerca da concepção de professor. A metodologia utilizada para acesso as narrativas é a entrevista narrativa, possibilitando emersão máxima à subjetividade dos sujeitos, propiciando um espaço-tempo de (auto)formação, central na perspectiva de abordagens (auto)biográficas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de física. Abordagens (auto)biográficas. Entrevista narrativa.

Histórias que se cruzam

Nas últimas décadas muito tem-se escrito sobre formação de professores, no âmbito da formação de professores de física percebe-se avanços infinitesimais, incrementos formativos que agregam e ratificam a constante procura do enriquecimento desta área de pesquisa dentro do campo de formação de professores. É no sentido de acrescer esta área de pesquisa, olhando a mesma a partir da lente sócio interacionista, onde todo conhecimento é conhecimento compartilhado, que consideramos importante refletir acerca de nossas histórias de formação, seus cruzamentos e sentidos produzidos, dialogando na procura de processos formativos e (auto)formativos, escolhendo como impulso inicial as minhas memórias de formação, que momentaneamente é única, mas, à guisa de conclusão,

¹⁴² Heriédna Cardoso Guimarães, Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: heriedna@gmail.com. Bolsista CAPES.

¹⁴³ Eda Maria de Oliveira Henriques, Professora Doutora da Universidade Federal Fluminense. E-mail: edahenriques@gmail.com.

será somente mais uma das memórias formativas constructo desta proposta de pesquisa, mais um caminho formativo institucional, social, uma subjetividade perpassada por outras... assim, lembro-me que a Universidade Federal Fluminense (UFF) foi um ‘aconteceu na minha vida por acaso’, acaso que ficou.

Alunas da minha irmã, que é professora de língua inglesa, falaram da universidade, e dos vestibulares que participei, o único local em que fui aprovada foi na UFF. Saí do interior de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo para morar em Niterói-RJ. No terceiro período comecei a ser monitora na Casa da Descoberta (minimuseu de ciência itinerante, aberto à visitação escolar), mas já conversava um pouco com os Sistemas Complexos, os programas de computador. No 4º período a Professora Lucia convidou me para fazer iniciação em docência. Eu aceitei! No fim abandonei a Casa da Descoberta e a evolução caótica dos sistemas complexos, para olhar a complexidade da formação de ciências dos professores das séries iniciais do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). Foram 4 anos de iniciação, entre docência e extensão, oficinas com as professoras, produção de material didático para o site, três premiações, duas produções acadêmicas simples, participação em eventos e uma certeza de que os sentidos da formação de professores de física precisavam ser repensados. Como? Por quais caminhos? A partir de qual(is) olhar(es)? De qual local social e institucional? Perguntas demais!

Entre perguntas e conversas nas aulas de Prática de Ensino, o mestrado na Faculdade de Educação apareceu como um convite que foi aceito, mas não concluído. O olhar ainda não era esse. A instituição, o lugar social, sim! É procurando um olhar mais amplo, - sem a vivência de formação em física - que recomecei o curso de mestrado na Faculdade de Educação – UFF. A justificativa para o retorno deve-se a inquietações pertinentes ao decorrer de minha graduação; no vivenciar das disciplinas, a nossa formação não era de professores e sim de físicos. Eu não percebia a profissão de professor do Ensino Médio como opção profissional e sim como decorrência/consequência de nossa formação, da escassez de profissionais na área. Pois, quem produzia, criava, era o físico e não o professor de física. O meu compromisso era único e simplesmente reproduzir, da melhor maneira possível, os conteúdos a nós apresentados, e para isso minha formação foi e é muito boa!

Ao concluir a graduação uma pergunta ficou: o que sou? Física? Não! Não me reconheço como tal. Professora de física no Ensino Médio? Tenho habilitação para desempenhar esta ação, mas não a faço atualmente. Lecionei por seis meses em escolas

públicas estaduais, com turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nesta experiência percebi que há sujeitos que não são físicos no sentido de criar modelos para melhor compreender, sistematizar a natureza, mas físicos no sentido de pensar a formação dos profissionais que serão responsáveis por apresentar, discutir, ratificar e produzir novos sentidos acerca dos conteúdos de física que compõem a base teórico-metodológica dos curso de licenciatura e do Ensino Médio, local de atuação profissional futura dos licenciandos, ou seja, licenciandos em física que pensam e refletem a concepção de formação de professores de física que atuarão na etapa final da Educação Básica. É nesta intersecção entre o físico e a formação pedagógica que me reconheço e desejo dilatar...

Quem eu chamo para conversar

Ampliando o pensar acerca da formação como atividade social mediada encontro como importante delineador do olhar formativo os processos de produção de sentidos discutidos por Vigotski (1896-1934); ressalta-se que este foi o primeiro psicólogo, entre os modernos, a olhar e sinalizar meios pelos quais a cultura constitui se como parte da natureza da pessoa. Ao relacionar o externo com o interno na construção do pensamento e da linguagem, Vigotski admite que mudanças sociais são mudanças que também alteram o nosso modo de aprender, assim, além das características *sui generis* de cada indivíduo no decorrer do seu processo de aprendizagem há também as singularidades de cada comunidade na construção deste processo junto ao sujeito, esta influência espaço-temporal e cultural é o local da interação mediada, pois o externo atua como impulso ao processo de aprendizagem. A experiência em comunidade remete a um processo de aprendizagem experienciado pela ajuda do outro.

Em um primeiro momento, pode parecer estéril fazer uso do conceito ZDP e de internalização das funções superiores, para pensar o processo de formação das concepções de professores de física do Ensino Médio – processo realizado entre adultos –, porém, compreendendo a amplitude do conceito e a formação como um processo, onde os signos externos ‘passam’ ao interno, principalmente no que se refere a ação docente, compondo a mesma com novos sentidos, o conceito apresenta se central, haja vista que o fazer docente do professores de física da etapa final da Educação Básica pode ser pensada a partir das ações dos diferentes professores que perpassaram sua formação, no nosso caso da presente proposta, professores vinculados ao Instituto de Física, a Faculdade de Educação, etc.. Esta

interpretação só faz sentido se abandonarmos o olhar dicotômico ativo-passivo do comportamento humano e nos colocarmos no campo das interações, assim é possível emergir o novo, o ressignificar a partir do contato com o outro, a perspectiva interacionista é solo fértil a realização dialética.

O conceito de mediação experienciado na interação sujeito-sociedade engloba os estímulos via o uso de instrumentos – conceito fundamental na filosofia marxista, base para pensar a psicologia em consonância com Vygotsky, pois ele e seus colaboradores acreditavam “que o comportamento humano tem aquela ‘reação transformadora sobre a natureza’ que Engels atribui aos instrumentos (VIGOTSKI, 2007, p. 63) –, assim, no processo de mediação, âmbito da psicologia, ocorre a troca de instrumentos para signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) que analogamente aos mesmos, também são criados pelas sociedades ao longo de seu traço histórico, alterando a sociedade e sendo alterados pelo desenvolvimento desta. Parcialmente conhecida a relação entre as funções psicológicas superiores e os seus processos de internalização, com o externo transitando ao interno, no que se refere aos signos sociais, institucionais, culturais, formativos que permeiam os sujeitos, produzindo novas formas de subjetividade, proponho pensarmos a intersecção entre as marcas significativas de formação presentes nas histórias de formação – aqui iniciado com a minha história.

Neste sentido, recorro a análise sobre os ensinamentos implícitos iniciada em Jackson (1999), onde a nossa formação profissional não está restrita aos elementos formativos nítidos ao processo, como conteúdo científico, pedagógico, formas de avaliação, etc., mas extrapola este espaço-tempo reconhecido social e institucionalmente, chegando a um conhecimento implícito, internalizado indiretamente, que deixa marcas indeléveis em nossa atuação profissional, na construção de nossa subjetividade, de modo que “en la raíz de mi incertidumbre sobre como interpretar mi persistente recuerdo de la señora Henzi¹⁴⁴ y los sentimientos mezclados que lo acompañan, subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al álgebra” (Ibd., p. 4).

A professora que sou é uma composição de outros professores e também de modos de ser professor, é na interação entre sujeitos e espaços de formação que nos tornamos os profissionais que somos, as forças ‘ocultas’ que perpassam a minha formação de professor pode ser de físicos como profissão ideal, de professor de Ensino Médio como uma

¹⁴⁴ Professora de álgebra de Philip Jackson, sujeito central na escrita do texto citado.

possibilidade, ou ao contrário..., sendo esta percepção uma construção historicamente construída, e aberta a reflexão.

No bojo do pensar a formação e suas influências, é importante lembrar a evolução do conceito formação, assim como suas (re)significações apresentadas nos modelos de formação inicial como um processo de “transformação e conversão de uma pessoa em professor a partir dos traços e características que imagina possuir um professor” (HENRIQUES, 2005, p. 45), observando a formação como um *continuum*, porém com fases diferentes devido a estrutura curricular ou área do conhecimento, onde a formação é “um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível (GARCIA, 1992, p. 55), neste contexto a formação inicial é o primeiro nível institucionalmente reconhecido, porém nada autônomo no que se refere a conhecimento e decisão. Neste sentido, a formação de professores tenciona uma nova epistemologia de investigação e de formação – as abordagens (auto)biográficas, que indicam uma ruptura com as clássicas perspectivas disciplinares, pois “são trabalhos que buscam, na racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar sobre o sujeito, em uma autoprodução profunda e dialeticamente articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e coletiva (BRAGANÇA, 2008, p. 69)”, tornando elementar uma breve introdução a esta perspectiva de (auto)formação.

Conversando com as abordagens (auto)biográficas

Orientando temporalmente o estudo acerca da abordagem de narrativas e da pesquisa (auto)biográficas, remetemos nos ao campo da historiografia, com a Escola do Annales – revista fundada a partir dos anos 1930 para encorajar as mudanças e inovações na pesquisa social – e com o conceito de História Nova, sendo estas construções históricas que atenuaram as fronteiras tradicionais da pesquisa no âmbito da sociologia – da história como fato, de grandes explosões geniais –, abrindo espaço para a interdisciplinaridade, mas não rompendo totalmente com a perspectiva tradicional.

Para Peter Burke (1991) os Annales proporcionaram um olhar para uma “história-problema”, uma história que é constituída por todas as atividades humanas, além do diálogo com outras disciplinas, abrindo espaço para pensar a partir das subjetividades sociais. A ampliação dos olhares e espaços não foi fácil, haja vista que momentos de inovação geram também períodos de instabilidade, e sendo o ideal científico positivista o

sólido no século XIX, foi somente no século XX, no bojo da perspectiva fenomenológica, onde “ênfatiza se os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (BERGER; LUCKMAN, 1985 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 18) que a pesquisa (auto)biográfica atualmente difundida começa a ganhar forma de pesquisa contemporânea.

Esta perspectiva encontra eco no contexto de formação inicial de professores de física, de modo a pensar os sentidos experienciados pelos sujeitos que são parte deste processo de formação sendo necessário ampliar, afastar se dá forma sintética, das generalizações sociais a partir de um indivíduo, de uma narrativa autobiográfica fechada em si, da possível neutralidade técnica, e caminhar para a relativização entre o individual e o social, para a “ciência das mediações” (FERRAROTTI, 2010), estando o método biográfico localizado na “encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências e do homem (Id., p. 36). ”

A apropriação enquanto método pelas pesquisas educacionais tem acontecido sob a marca de diferentes sentidos, destaco: memória/histórias de vida/autobiografias como procedimentos/ instrumentos de formação (Pesquisa/ Formação) (BUENO, *et al*, 2006, p. 395); dar voz ao professor, retirando o do ato passivo (objeto) colocando o como ativo (sujeito) propiciando a criação de uma contracultura, explorando a questão da subjetividade desenvolvida por Goodson (1992, 1994); e como acesso e construção de uma identidade profissional. É inegável que a abordagem (auto)biográfica tem como prioridade o papel do sujeito na sua formação, gerando uma autonomia, demandando um redimensionamento do conceito de formação, não esquecendo que falar de abordagens (auto)biográficas na formação de professores é pensar sob três perspectivas, que são: investigação, formação e intervenção, abrindo espaços para novo olhares formativos, onde a formação é o trabalho de reflexão sobre as experiências e aprendizagens, sendo o novo paradigma de formação.

Nesse movimento Dominicé (1988b, p. 140 *apud* BUENO, 2002, p. 22) apresenta uma nova dimensão de formação, colocando em diálogo o tempo presente como formador e o pretérito como luz para enxergar significações pensadas como naturais, pois “a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação”. A vida como momento formativo é a tônica deste

pensar a formação inicial de professores, em especial a formação de professores de física do Ensino Médio, todavia, a formação passa por espaços institucionais e por políticas estruturantes das mesmas, possuindo suas especificidades para cada área, configurando-se como fundamental dialogar com este espaço-tempo.

Conversas sobre formação inicial de professores de física do Ensino Médio

No decorrer dos últimos 20 anos, em particular após os anos 1980, a formação de professores de física para a Educação Básica tem como base principal, mas não única, os pressupostos construtivistas de ensino, com foco nos “obstáculos epistemológicos”, “concepções espontâneas” de professores e alunos, ensino-aprendizagem pensados a partir das interações entre ciência, tecnologia e sociedade (interações CTS), história e filosofia da ciência, resolução de problemas, entre outras possibilidades de leitura amplamente discutidas pela didática das ciências. As discussões realizadas neste período passam também pelos “conhecimentos” e “destrezas” de que necessitam os professores, afastando da tônica e dicotômica questão anterior do bom ou mau professor.

A dicotomia que perpassava a formação de professores, não foi encerrada nos polos bom ou mau, mas sim ressignificada para: qual(is) conhecimento(s) o professor precisa ter para ser um bom professor? Pesquisas apontavam que um dos motivos de resistência do professor a inovação construtivista era sua ausência de conhecimento científico, reduzindo-se a um professor refém do livro didático. Esta leitura de resistência ao novo coloca em foco discussões sobre os currículos das licenciaturas e seus componentes pedagógicos e científicos.

Carvalho (2011) ao discutir a formação de professores de ciências apresenta uma análise realizada por McDermott sobre as licenciaturas de física norte-americanas onde ele as descreve, “como a soma de cursos sobre conteúdos científicos, ministrados pelos departamentos de Ciências correspondentes, e de cursos sobre Educação, que constituem, nas universidades norte-americanas, a parte fundamental da preparação dos professores” (CARVALHO, 2011, p. 69). O problema não é a separação ou unificação de formação, mas sim que os cursos sobre conteúdos científicos são cursos padrões oferecidos a todos os cursos de exatas, ou seja, o ciclo básico oferecido aos estudantes da engenharia é o mesmo para licenciatura e bacharelado em física, química, matemática, sem uma especificidade

formativa para os futuros professores de física da Educação Básica, restando a responsabilidade dos departamentos de educação a formação pedagógica.

Este cenário de discussão e mudanças curriculares decorreu se por toda a década 1990, tendo como desdobramento uma formação dividida em ciclos básicos e profissionais mais fluidos, e ações pensadas a partir do ensino construtivista no que se refere às disciplinas que dialogam com o conteúdo científico e ensino-aprendizagem do estudante de nível médio; evolução e aumento de consciência acerca da reflexão de um maior diálogo em torno da formação de professores aconteceu, porém, ainda permanecemos com escassez de professores de física na etapa final da Educação Básica. Dos professores que atuam no Ensino Médio, somente 25,7% possui formação específica na área (KUENZER, 2011). Como movimento amenizador da real falta de professores, ações não muito atuais, são realizadas, como: a reformulação dos currículos, ampliação dos cursos de licenciatura - presencial e a distância -, pós-graduações em ensino de física, mestrado profissional.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) tem como meta em 2024 chegar a 100% dos professores de física atuantes no Ensino Médio com licenciatura na área, uma das estratégias para o alcance é

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Outra vez, o currículo é apontado como local de interferência primeira e direta, configurando-se como espaço-tempo materializado indispensável para a reflexão acerca da concepção de currículo enquanto norteador de formação.

Esboço da pesquisa

Salienta-se que, o princípio reflexivo acerca da formação inicial de professores aqui delineada não possui o sentido de uma verdade, de um motivo, ou argumento de justiça, mas sim, uma possibilidade de auxílio a reflexão sobre nós e os outros e os sentidos diversos que compõem nossas ações e formações. O recorte, nos riscos que compõem o amálgama de formações, para centrar a reflexão aqui pretendida, é a formação de professores de física para o Ensino Médio (minha formação), observando esta formação inicial como local de disputa entre os sentidos de formação e consequentemente a

ratificação de uma concepção de docência que pode destoar, em muito, da realidade nas escolas públicas brasileiras.

Ao colocar em diálogo os sentidos acerca da concepção de docência expostos nas narrativas de três licenciandos e de três professores universitários, atores desse constructo, desejo escrever um outro texto, norteando o a partir da seguinte questão: de que maneira o processo de formação docente do professor de física realizado no Instituto de Física da Universidade Federal Fluminense produz sentidos sobre a concepção de docência? A resposta a esta pergunta pode não ser única, a polifonia é inerente ao processo formativo.

A especificidade das pesquisas com abordagem qualitativa no contexto educacional deve se em partes, a propiciar o contato direto com os sujeitos da pesquisa, encaminhando nos ao olhar detido na compreensão em detrimento do aferir ou identificar; Lüdke e André (2013) ao expor as cinco características básicas da pesquisa qualitativa, elencadas por Bogdan e Biklen (1982, id.), expõem na quarta que “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador ... e que ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (id., p. 14) focalizando o processo em detrimento do produto, atentando para o sujeito e não o silenciando. O movimento de centralidade do sujeito no contexto de pesquisa, em especial nas que dialogam com a perspectiva qualitativa, é ratificado pelas ações incorporadas pela abordagem das narrativas e da pesquisa (auto)biográfica.

Para condensar os contornos do desenho, junto com os sujeitos de pesquisa, optamos por realizar a entrevista narrativa. A entrevista como instrumento de coleta de dados, é uma aliada potente do pesquisador que dialoga com a perspectiva qualitativa, pois “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (ibid., p. 40). Todavia, o modo como a mesma é direcionada depende dos objetivos e opções do pesquisador, abrindo espaço para estruturas abertas, fechadas, semi-estruturadas, etc. As narrativas dos sujeitos são um amálgama de subjetividades que cruzam e se inter cruzam com a minha narrativa de formação, formando um outro texto formativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa (autor, professores e licenciandos e leitores), tendo como base para a leitura e estudo das narrativas a Análise de Conteúdo proposta em Bardin (2011), a partir de unidades de significação ou unidades de

registro temático, onde o ‘tema’ se constitui na unidade de base que promove a busca de núcleos de sentido que compõe a narrativa.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. e MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). *Histórias de Vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/821-lei-n-13-005-de-24-de-junho-de-2014-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: setembro 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, 2002.

BUENO, B. O. *et.al*. Histórias de vida e autobiografia na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BURKE, P. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Questões de nossa época; v. 28).

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia/ 39, 1992.

HENRIQUES, E. M. de O. *Caminhos de conhecimento e formação do professor: um processo de significação*. Niterói: EdUFF, 2005.

JACKSON, P. W. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n 116, p. 667-688, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

VIGOTSKI, EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA

Lucas Gago Estevam (UFF)¹⁴⁵

Zoia Ribeiro Prestes (UFF)¹⁴⁶

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento científico no processo de instrução escolar na Educação Básica à luz da teoria histórico-cultural. É comum observarmos em instituições de ensino, principalmente na escola, uma forma de instrução em que as ciências são tratadas como um conteúdo finalizado e definido, que deve ser decorado para provas e testes. Esse tipo de metodologia vai na contramão aos dizeres de Lev Vigotski. Para o teórico bielorrusso, o desenvolvimento ocorre por meio da relação social do indivíduo com seu meio, do qual os outros humanos e ele são partes integrantes, relação que é mediado pelos instrumentos culturais. Pretendemos discutir sobre concepções de ciência no cotidiano, com base na teoria histórico-cultural, e espera-se que o trabalho possa contribuir para o ensino de ciências no Brasil e a importância das práticas pedagógicas no desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Ciência. Instrução escolar. Conceitos científicos. Teoria histórico-cultural. Desenvolvimento humano.

Introdução

Vivemos numa era em que a tecnologia atingiu níveis elevados a ponto de conectar pessoas em polos diferentes do mundo. Há algumas décadas atrás ideias como transplante de órgãos artificiais, meios de transporte não-danosos ao ambiente, e inteligência artificial pareciam absurdas. Da mesma maneira, teorias hoje conhecidas e regularmente aceitas já foram tratadas como destituídas de sentido, irrealizáveis, e que não se enquadravam nas regras e condições estabelecidas de suas épocas. A ideia de renovação, de atualização da ciência é bastante difundida entre a comunidade científica. É do conhecimento da maioria dos estudiosos que as leis estão sempre sujeitas a mudanças, que “certezas” são sempre questionáveis e que a ciência se caracteriza muito mais pelas dúvidas e perguntas do que pelas respostas. No entanto, esta não parece ser a visão geral de ciências na sociedade.

¹⁴⁵ Lucas Gago Estevam, formado em Ciências Biológicas, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucas_stvm@hotmail.com. Bolsista CAPES

¹⁴⁶ Zoia Prestes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: zoiaprestes@yahoo.com.br.

Quem trabalha com ciência e exerce a atividade científica sabe das condições, dos limites e das possibilidades proporcionadas pelo trabalho técnico e metuculoso. Mas a visão que predomina na nossa sociedade é de uma ciência poderosa, detentora da razão, conhecedora do certo e do errado, quase como uma ‘entidade’ fora da realidade, neutra, e que, embora nem todas as descobertas científicas sejam benignas (bomba atômica, poluição, armas), é comum pensarmos que ela atua mais em benefício do que em malefício da humanidade. A questão do debate entre “endeusamento” ou “demonização” da ciência não é foco deste trabalho, mas traz a discussão essencial de como a visão de ciência na sociedade influencia o currículo e a organização das instituições no ensino de ciências. De modo resumido, o discurso científico e a autoridade científica atuam como legitimadores (algo precisa se tornar ‘científico’ para ser validado). Por que isso?

Vamos pensar alguns exemplos. Quando se trata de seguir um padrão, pais começam a questionar-se sobre a criação de seus filhos questões que não eram pensadas décadas atrás. Quando um bebê chega a idade de dois anos sem pronunciar palavras, a preocupação dos pais possui um viés parcial ou inteiramente voltado para o fator biológico da criança, sejam defeitos em suas cordas vocais, órgãos ou conexões nervosas, enquanto outros fatores dificilmente são considerados (psicológico, social, entre outros). O ponto de exclamação não está na preocupação em si, mas a motivação desta, a “necessidade” de se seguir um padrão e a estranheza por qualquer coisa que se encontre fora dela.

Outro exemplo de uma situação que nos parece muito mais preocupante está relacionada à medicalização de crianças nas escolas. Presume-se que, em busca de uma padronização do comportamento humano, em que procura igualar as individualidades e as características próprias à cada criança, a escola, perturbada com os alunos que não se adaptam ao sistema escolar, e muitas vezes com a autoridade de um psicólogo, empreende esforços para pôr as crianças em seus “devidos lugares”, rotulando-as e entupindo-as de remédios que controlam o comportamento e silenciam suas vozes (DA SILVA *et. al.*, 2012). O fator mais assustador, contudo, não é a atitude da escola em si, mas a aprovação consentida da medicalização por parte dos pais que não questionam o diagnóstico e nem o tratamento, certificado e legitimado por um profissional de um campo científico. Este é um exemplo que demonstra a animosidade das pessoas em relação ao discurso científico, mais precisamente, da sua total falta de questionamento e de debate. Quando o ensino de ciências se foca mais no decorar de nomes e fórmulas do que no desenvolvimento do pensamento conceitual e reflexivo, o resultado muitas vezes é que os alunos saem da

escola sem o conhecimento científico que possibilite reflexão, discussão e escolhas na sociedade na vida adulta (ESTEVAM, 2014).

Acreditamos que este método de ensino de ciências altamente conteudista e bancário tem influência direta na visão de engrandecimento exagerado da ciência em nossas vidas, assim como o não-questionamento de sua legitimação. Parece algo comum, dentro ou fora da escola, que estudemos a ciência de uma forma fria, apática, engolindo um ‘produto’ moldado e aparentemente finalizado, sem muitas adições ou modificações além daquilo que nos é apresentado. Dificilmente há a possibilidade de criação.

Em meados de 1927 e 1928, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) criticava a organização escolar da Rússia no regime czarista e seus trabalhos trouxeram uma visão completamente nova em relação a outras teorias da época sobre a relação social e cultural no desenvolvimento humano e a importância da tomada de consciência e controle do próprio comportamento. Após a Revolução Socialista de 1917, o teórico bielorrusso abraçou a ideia do “homem novo” e trabalhou em diversas áreas dentro da educação, principalmente na formação de professores. Muitos estudiosos da época pensaram em novas maneiras de pensar e organizar a escola, que divergiam do tradicional método utilizado nas escolas czaristas. As ideias foram organizadas e aplicadas inicialmente com o intuito de diminuir a forte desigualdade social num país industrialmente muito atrasado e recém saído de uma guerra (LUNACHARSKI, 1988). Mas essas novas formas de pensar a escola foram aos poucos substituídas por um novo modelo padronizado implementado após a ascensão de Stalin ao poder. Uma forte censura estabeleceu-se e muitos estudiosos, inclusive Vigotski, tiveram suas obras proibidas ou modificadas, sendo que muitos outros foram perseguidos. Censurado na União Soviética, os textos de Vigotski também sofreram alterações no lado Ocidental do mundo, fosse por erros de tradução ou “livres edições” de tradutores ou organizadores (PRESTES, 2012).

Nos últimos anos de sua vida, já muito afligido pela tuberculose, Vigotski dedicou-se à elaboração de vários textos. Muitos dos seus trabalhos e documentos ficaram escondidos nas mãos de familiares e amigos íntimos, como uma forma de protegê-los contra a censura, e só muito recentemente começaram a ser buscados e divulgados. Em vários destes trabalhos, Vigotski revela uma preocupação com o ensino de ciência na Rússia, elaborando estudos sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos, o desenvolvimento da imaginação e da criação fenômenos humanos essenciais para a ciência. O conceito de vivência é um dos mais importantes em sua teoria para pensar a

relação pessoa e meio, assim como a arte, entre muitos outros temas. (PERGAMENSCHIK, VERESK, 2016)

Em seus trabalhos, Vigotski apresentava duras críticas às visões deterministas, assim como várias vertentes por analisarem o desenvolvimento humano não como uma totalidade, mas de forma fragmentada e isolada. Falava-se de corpo e mente, matéria e espírito, consciente e inconsciente, mas nunca do ser humano na sua totalidade.

Vigotski começou sua trajetória profissional como crítico literário, foi professor de pedagogia e trabalhou com formação de professores, organizou peças teatrais e trabalhou na divulgação de projetos culturais e sociais, criou sua própria *pedologia*¹⁴⁷ e escreveu a respeito do ensino e do conhecimento científico na escola (VERESK, 2016). O motivo que fez Vigotski “criar” uma pedologia sua era o fato desta ainda não ter se organizado, na sua época, como uma ciência legítima, da forma como o próprio Vigotski considerava que fosse ciência. O autor escreveu sobre a crise da psicologia e apresentou críticas às ideologias altamente deterministas, principalmente seus discursos que, segundo ele, eram modos diferentes de falar a mesma ideia: traziam uma única justificativa para todas as situações da vida (o inconsciente na psicanálise; o reflexo no behaviorismo). Nas palavras do autor “Porque procurar explicar tudo equivale a não explicar nada” (VIGOTSKI, 1996).

Uma discussão sobre ciência

Na filosofia, uma das principais preocupações na classificação do que é ciência diz respeito a sua metodologia, o método científico. Foi a partir do século XVII que os primeiros estudos dedicados a essa questão tiveram início com Francis Bacon (1561-1626). Chibeni (UNICAMP, 2016) apresenta algumas importantes concepções históricas de ciência pelas interpretações do método científico em biologia com o passar dos séculos. A primeira é denominada por ele de “visão comum da ciência” que, posteriormente, ganha noções de *positivismo lógico*. A visão comum da ciência poderia muito bem ser aquilo que

¹⁴⁷ A pedologia era caracterizada pelos estudos sistemáticos do desenvolvimento da criança. A área surgiu inicialmente nos Estados Unidos, mas depois foi abandonado por seus próprios criadores. Vigotski adotou uma pedologia própria, estudando o desenvolvimento da criança na relação social, na organização intencional do ambiente e nas possibilidades de crescimento. A crítica à pedologia tradicional vinha da visão do desenvolvimento sempre voltada para o “ontem”, no que a criança já sabia e dominava, ao invés do “amanhã”, das funções superiores que estavam em desenvolvimento e que ainda podiam se desenvolver. Na publicação dos trabalhos de Vigotski após sua morte, o termo *pedologia* fora amplamente substituído por *psicologia pedagógica*, devido à censura. Trata-se de um equívoco considerar, dentro dos textos de Vigotski, os dois termos como a mesma coisa.

a maioria das pessoas reconheceria como ciência. As condições importantes marcadas por Chibeni são: a) que a ciência começa por observações; b) que as observações são sempre neutras; e c) a técnica da indução (UNICAMP, 2016).

A visão comum da ciência encontra um espaço na grande maioria da população e foi amplamente difundida em sua época. Há uma atitude de veneração frente à ciência. Porém, não demorou até que outros estudiosos encontrassem limitações e comesçassem a sofrer fortes objeções em sua metodologia. Com contribuições de John Locke e David Hume, as críticas ao método do positivismo estão principalmente relacionadas à indução, que, por si só, não apresente evidências o suficiente para ser assegurado como verdadeiro. Além disso, a condição (b) parece ser extremamente difícil de conseguir.

Outra metodologia citada no trabalho de Chibeni é o *falseacionismo*, que surgiu como uma alternativa para sanar os limites do positivismo. Inspirada pelas ideias do austríaco Karl Popper (1902-1994), trata do preceito de que a ciência avança por um processo de tentativa e erro, conjecturas e refutações no lugar do empirismo positivista. Para fugir do problema da indução sofrido pela visão comum da ciência, Popper argumentava que a cientificidade de uma teoria residia na sua refutabilidade, e trazia uma visão completamente nova e diferente da percepção anterior. Porém o *falseacionismo* também não escapou de críticas e limitações, que posteriormente tentaram ser superadas pelas concepções lakatosianas¹⁴⁸ (CHALMERS, 1993). Não pretendemos nos aprofundar muito nos assuntos das teorias metodológicas discutidas por Chibeni em seu texto e por Chalmers em seu livro (CHALMERS, 1993), mas pretendemos nos valer destas e também das contribuições filosóficas de Vigotski para a discussão sobre “o que é ciência” e tentar evidenciar como a teoria histórico-cultural representa um diferencial não somente para outras teorias, mas até mesmo no senso comum da sociedade atual.

Em seu trabalho em que faz uma análise da dicotomia entre conceitos cotidianos e científicos organizados por Vigotski e elabora uma crítica à organização curricular de ensino escolar, Raad (RAAD, 2013) afirma que, com o advento da ciência moderna, houve um distanciamento da filosofia e o mesmo foi agravado com a fragmentação da ciências em várias disciplinas (RAAD, 2013, p. 77). A autora justifica a dificuldade provocada por essa fragmentação que trouxe a vertente de que cada disciplina busca sua própria verdade,

¹⁴⁸ Uma visão mais progressista do método científico, torna-se quase um guia para pesquisas futuras, tanto de maneira positiva quanto de maneira negativa. De forma resumida, os programas de pesquisa são considerados progressivos ou degenerantes, conforme tenham sucesso, ou persistentemente fracassem, em levar à descoberta ou explicação de novos fenômenos (UNICAMP, 2016).

segue sua própria lógica e imparcialidade. Denota que, com a separação, a ciência passou a almejar o conhecimento como objetivo final, desconsiderando a própria atividade de se fazer ciência.

Nessa perspectiva, o resultado desta separação foi a ruptura da realidade entre o mundo dos “leigos” e o mundo dos cientistas. Muitos estudiosos argumentam que buscam na ciência respostas para os problemas do cotidiano dos leigos (ditos serem provocados por eles mesmos), mas esquecem que é nesse próprio cotidiano que buscam as perguntas e hipóteses do desenvolvimento da atividade científica (RAAD, 2013, p. 77). É nesse sentido que a abordagem da ciência na teoria histórico-cultural torna-se importante. Vigotski considera a ciência como parte da vida. “Para ele, a verdade científica não é a verdade da realidade. Por ser uma construção viva, a ciência enfrenta contradições e mudanças presentes na história. Portanto, ela não constitui um processo único que transcende o tempo e o espaço” (RAAD, 2013, p. 76).

Para Raad (, a separação e o tratamento de engrandecimento dado à ciência fez o homem ignorar aquilo que tem dentro de si, buscando, nas observações e conclusões guiados as respostas às perguntas, cujas origens nem sequer se lembra. Essas origens partem, justamente, de dentro do próprio homem, da sua necessidade, das suas condições e inadaptabilidade. Ou seja, é o que está no seu interior que permite a realização da ciência. (RAAD, 2013, p. 79)

Dessa maneira, a autora sustenta o fato de o cientista não só ter deixado o leigo para trás com a separação e posição da ciência num pedestal superior, mas parte dele mesmo. Esquece-se da origem da pergunta, e esta vem do cotidiano. Por isso, citando Fusser, afirma ser um absurdo a crença na atitude ética e ideologicamente neutra do cientista, sem preconceitos e valores. “Homem e ciência não são entidades separadas; ambos relacionam-se na realidade concreta. A ciência é uma atividade humana em que o indivíduo está comprometido e imerso no mundo” (RAAD, 2013, p. 82).

Teoria histórico-cultural e a ciência

No livro *O desenvolvimento mental da criança no processo de instrução* (VIGOTSKI, 1933), composto de um conjunto de textos e palestras não-publicadas em português e que, apenas recentemente, começaram a ser traduzidas, Vigotski traz, no primeiro capítulo (*O problema da instrução e do desenvolvimento mental na atividade*

escolar), a discussão sobre a relação entre o desenvolvimento e o processo de instrução. Fazendo críticas às teorias vigentes da época e argumentando seu próprio ponto de vista, o autor afirma que a instrução sempre está à frente do desenvolvimento. Para ele, a instrução e o desenvolvimento são processos sociais, mas sua relação não é de igualdade no crescimento da criança. A instrução precisa acontecer primeiro, de forma que seja ela a fonte do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1933, p. 19).

Na sua argumentação, Vigotski cita a *zona de desenvolvimento iminente*, definida como a diferença entre o nível de resolução de tarefas acessíveis à criança com a orientação de adultos e o nível de solução de tarefas acessíveis numa atividade independente por parte da criança, que condiz com o nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores¹⁴⁹ já formadas na criança. As relações mútuas entre a crianças e as pessoas a sua volta, a colaboração do adulto, são fontes de desenvolvimento da vontade infantil, chamam à vida e reforçam seu relacionamento com o meio e posteriormente surge a regulação volitiva do comportamento como função interna da própria criança.

O que vemos aqui em exemplos isolados ilustra a lei geral de desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade infantil. Pensamos que essa lei pode ser aplicada por completo também no processo de instrução infantil. Não temeríamos afirmar, depois do que foi dito, que o indício essencial da instrução é o fato de que ela cria a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, chama à vida, desperta e põe em movimento na criança uma série de processos internos do desenvolvimento que, no momento presente, são possíveis para a ela apenas na esfera das relações mútuas com as pessoas a sua volta e a colaboração com os companheiros, mas que, ao perfazer o caminho interno do desenvolvimento, transforma-se, posteriormente, em patrimônio da criança. (VIGOTSKI, 1933, p. 18)

O autor defende uma instrução corretamente organizada e intencional, não-exclusiva da escola, mas uma instrução que se dá na vida para que possibilite o desenvolvimento. Ele cita um exemplo de uma criança de pais surdos-mudos que, mesmo possuindo todo o aparato natural para o desenvolvimento da fala, por nunca ter ouvida a fala em sua volta, permanece muda (enquanto não falam com ela). “[...] Todo processo de instrução é fonte para o desenvolvimento que provoca à vida uma série de desses processos que, sem a instrução, não podem surgir no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1933, p. 19)

¹⁴⁹ São as funções mentais não-biológicas que caracterizam o comportamento consciente - atenção voluntária, percepção, memória, pensamento - que constituiria uma perspectiva metodológica que acenava para a compreensão de diversos aspectos do desenvolvimento do ser humano.

Em outra obra, *“Imaginação e criação na infância”* (VIGOTSKI, 2009), o autor surpreende ao fazer uma defesa da imaginação no ‘rígido’ processo de atividade científica, e faz a relação desses fatores, com suas ideias cada vez mais características do envolvimento do homem com a cultura. Vigotski chama de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo, pouco importa o que seja, e que se materializa ou existe apenas na mente do seu criador (VIGOTSKI, 2009).

Vimos que as definições filosóficas históricas do método científico, na verdade, pouco se relacionavam com o cotidiano e com o conceito da imaginação humana. Vigotski, porém, faz uma defesa desta importante e exclusiva característica do homem, e surpreende por isso, uma vez que frequentemente ouvimos no nosso cotidiano que a ciência não considera fantasias e que mesmo na escola os momentos de criação das crianças são cada vez mais reduzidos e substituídos por exercícios de cópia e repetição. O autor denota que a imaginação é base de toda atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, que torna possível a atividade artística, a científica e a técnica (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Vigotski traz a imaginação para as atividades do cotidiano. Como diz o próprio autor, parece ser corriqueira a ideia de que na vida de uma pessoa comum não haja criação, o que não é verdade. Ele vai além e afirma que a criação é condição necessária de existência (VIGOTSKI, 2009, p. 16). É impressionante como o pensamento de Vigotski tanto se assimila às condições da nossa sociedade contemporânea. O autor quebra com qualquer paradigma de teorias anteriores e aproxima a ciência do cotidiano na sua definição como atividade humana. O autor não só traz a condição da imaginação para as atividades culturais, como também escreve sobre seu mecanismo e é no terceiro capítulo da obra que dá importância ao fator do exagero no pensamento imagético, sendo um processo de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano, estando na base do pensamento abstrato e da formação de conceitos. “Vemos que o exagero, assim como a imaginação, em geral, é necessário tanto na arte quanto na ciência. Não fosse essa capacidade, [...], a humanidade não teria criado a astronomia, a geologia, a física” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). Dessa forma Vigotski defende o exagero da imaginação como um meio do homem superar a si mesmo, e também fala do condicionamento da vivência humana que permite a criação, como por exemplo, a necessidade de se adaptar ao meio que o cerca.

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação sempre há uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. (VIGOTSKI, 2009, p. 40)

Algumas considerações

Pensar a ciência de maneiras e definições diferentes parece ser um desafio numa sociedade cada vez mais carente de questionamentos.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa empírica aliada à pesquisa bibliográfica, tendo como base os textos de Vigotski estudados no Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretações das obras dos representantes da Teoria histórico-cultural (NUTHIC-UFF). Pretende-se realizar uma pesquisa de campo em que serão elaboradas entrevistas com grupos de professores e estudantes do ensino médio, preferencialmente da rede pública, mais acessíveis ao pesquisador. A análise das entrevistas trará a discussão que propomos no trabalho baseado na ideia de pensar a ciência de uma maneira alternativa ao paradigma tradicional da visão materialista e utilitarista de ciências, assim como Vigotski diferiu de outras teorias dominantes na sua época.

A grande crítica que fazemos é a respeito do método tradicional de ensino pela escola, na melhor prática que segue a (i)lógica da tutela, em que professores passam aos alunos um conhecimento teórico didatizado, e em que raramente se leva em consideração conhecimentos prévios e experiência dos alunos. A tutela aplica o conhecimento como uma ‘escada’, onde é preciso passar os degraus de um conteúdo para que outro possa ser aprendido. O saber torna-se um produto do mercado. O conhecimento científico desqualifica outros tipos de conhecimento e leva a educação a exercer o controle social do Estado para o uso dos produtos. E nos tornamos nada além de consumidores.

A institucionalização do ensino, na sociedade contemporânea, atrelada às necessidades do capitalismo, assume características empresariais, nas quais presenciamos a comercialização do conhecimento e a transformação do aluno em um objeto de consumo. A escola alarga o campo de sua atuação e se torna um monopólio radical. A educação é socialmente designada pela sociedade como a principal possibilidade de um futuro promissor e de um emprego digno. A escola é obrigatória aquele que não a frequenta está fora da lei, não sendo assim digno de um emprego e impossibilitado de sonhar com um futuro melhor. A escola assume hoje o principal veículo de ascensão social e, pelo seu caráter de monopólio radical, também de exclusão. (TUNES, 2007, p. 19)

Referências

- CHALMERS, A. F. *O que é ciência, afinal?* Editora Brasiliense. 1993.
- CHIBENI, S. S. *O que é ciência?* UNICAMP. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/textosdidaticos.htm>>. Visualizado em Junho, 2016.
- DA SILVA, A. C. P.; LUZIO, C. R.; DOS SANTOS, K. Y. P.; YASUI, S.; DIONÍSIO, G. H. A explosão do consumo de ritalina. *Revista de Psicologia da UNESP*, 2012.
- ESTEVAM, L. G. O que a escola ensina é realmente ciências? Um estudo sobre os conceitos escolares. Universidade Federal Fluminense. *Monografia*. 2014.
- KRAVTSOV, G. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais*. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- RAAD, I. L. F. Atividades cotidianas e o pensamento conceitual. UnB. *Tese de Doutorado*. 2013.
- TOLENTINO, M.; SILVA, R. da.; ROCHA-FILHO, R. C.; TUNES, E. Ensino de conceitos de Química. Compilação de quatro artigos. *Ciência e Cultura*. 1986, v. 38.
- TUNES, ELIZABETH. O silêncio ou a profanação do outro. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 2007, p. 16-24.
- _____. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. UnB. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 35, Julho, 2000.
- VERESK, palestras. *Simpósio Brasileiro Russo da Teoria Histórico Cultural: História e Atualidade*. Universidade Federal Fluminense. 2016.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. WMF Martins Fontes. 2010.
- _____. *Desenvolvimento mental da criança no processo de instrução*. Bibliografia Mimeografada. Traduzido por Zoia Ribeiro Prestes e grupo NUTHIC-UFF. 1993/2016.
- _____. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires. Colihue Clásica, 2007.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS ALUNOS DA EJA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE PROPORCIONALIDADE

Marcelo Sá (UFF)¹⁵⁰

Resumo: O ensino do conceito matemático de proporcionalidade é de grande importância, devido à sua aplicabilidade no cotidiano das pessoas. A Educação de Jovens e Adultos também é de grande importância, sobretudo para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade indicada. Olhando simultaneamente para ambas as coisas – o ensino da proporcionalidade na EJA – espero, através de uma pesquisa do tipo etnográfica, de abordagem qualitativa, com coleta de dados através da observação, entrevistas semiestruturadas e questionários escritos ou orais, conseguir identificar de que formas ou o quanto os saberes adquiridos na vida cotidiana destes estudantes interferem nas estratégias utilizadas por eles, comparar as estratégias adotadas pelos alunos da EJA que ainda não aprenderam o conceito formal de proporcionalidade com aqueles que já conheceram este conceito para verificar se há diferenças em suas estratégias etc. Esta pesquisa ainda está em desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação matemática. Etnomatemática. EJA. Proporcionalidade.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem como uma de suas características mais marcantes o fato de que muitos de seus alunos já estão inseridos no mercado de trabalho. Em suas atividades cotidianas, estes trabalhadores estudantes frequentemente se deparam com situações em que precisam medir grandezas proporcionais. Porém, a proporcionalidade, sob a óptica da matemática formal, nem sempre faz parte do universo destas pessoas, o que não as impede de fazer relações de proporção a todo o momento, seja para determinar a quantidade de areia e cimento na preparação de um pilar, seja para aumentar – ou diminuir – a massa do bolo a ser assado. Mas para que possamos olhar para o aprendizado do conceito de proporcionalidade na EJA, sob o referencial teórico da etnomatemática, precisamos entender primeiro como chegamos até aqui no ensino da matemática, em especial no ensino deste conceito na Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵⁰ Marcelo Oliveira de Sá, Licenciado em Matemática, Mestrando em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: prof.marcelo.sa@gmail.com. Bolsista CAPES.

O ensino da matemática no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos últimos cem anos. Allevato & Onuchic (2005) relatam que no início do século XX, por exemplo, o foco era a repetição, objetivando a memorização. Mais adiante, a compreensão por parte dos alunos sobre o que eles estavam fazendo ganhou ênfase. Nas décadas de 1960 e 1970 surgiu o movimento da Matemática Moderna, pautada na lógica, álgebra, topologia e na teoria dos conjuntos. Porém, estas reformas não alcançaram seus objetivos. As dificuldades no ensino da matemática persistiam. A formação de um cidadão crítico, livre e questionador, apto a encarar o mercado de trabalho, continuava incompleta e foi a partir daí que educadores matemáticos passaram a investigar as influências que resoluções de problemas poderiam ter no processo de ensino-aprendizagem.

No final da década de 1990 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de orientar os educadores a partir de diretrizes para a prática pedagógica. Para que estudantes possam de fato compreender os conceitos matemáticos básicos, os PCN indicam as resoluções de problemas como um dos caminhos para fazer matemática:

Em contrapartida à simples reprodução de procedimentos e ao acúmulo de informações, educadores matemáticos apontam a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução. (BRASIL, 1998, p. 39-40)

Observando meus próprios alunos ao longo dos anos (inclusive alguns deles da EJA), tenho notado que, em geral, diversos estudantes tornam-se razoáveis executores dos algoritmos utilizados na resolução das expressões e equações matemáticas. Se receberem a incumbência de resolver uma extensa lista de exercícios do tipo “calcule”, encontrarão muitos dos resultados. Porém, quando confrontados com a necessidade de interpretar um pequeno texto para solucionar um problema matemático, os alunos, em sua maioria, encontram grande dificuldade neste processo de transpor o conteúdo redigido em português para a linguagem universal utilizada pela matemática. Essa dificuldade fica evidente, por exemplo, em pesquisa publicada por Araújo *et al.* (2007). As autoras propuseram algumas questões a quatro alunos da EJA, a primeira delas pedindo três números consecutivos cuja soma era 63:

Na primeira questão, os quatro alunos tiveram dificuldades quanto à palavra consecutivos, disseram nunca terem ouvido falar. Então, foram feitas algumas analogias usando o termo em outros contextos, aí eles disseram ter entendido que queria dizer “seguido” [...]. Quando

perguntados sobre o que dizia o texto, respondiam que o texto pedia para achar os três números seguidos que somados daria 63. Parecia que todos haviam entendido. No entanto, três deles disseram de início que o resultado era 21. (ARAÚJO ET AL., 2007, p.66)

Entretanto, deixando de lado o formalismo matemático e levando o aluno a refletir sobre seus problemas cotidianos, muitas vezes este aluno apresenta mecanismos próprios com os quais (ou através dos quais) irá solucionar estes problemas. E esta habilidade, adquirida inclusive em processos extraescolares, é ainda mais rica, de uma forma geral, quando o aluno em questão não é mais criança.

Nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) os alunos, em geral, já estão inseridos no mercado de trabalho ou necessitam de qualificação para voltarem a exercer sua profissão. Por isso

[...] o art. 37 diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas. (CURY, 2000, p. 27)

Muitos destes alunos, ao aprenderem uma profissão, são orientados em como proceder ou desenvolvem seus próprios caminhos para solucionar situações cotidianas. Estas estratégias que os alunos da EJA utilizam na resolução de problemas nos remete a um campo amplo sobre o qual podemos nos debruçar afim de melhor compreender como estudantes jovens, adultos e idosos assimilam os diversos conceitos matemáticos, em particular o conceito de proporcionalidade.

Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF

O Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional - é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo do Inaf é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura. (Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>> Data de acesso: 28/05/2014)

Fonseca (2004) nos traz informações relevantes a respeito do INAF de 2002, quando o Instituto Paulo Montenegro realizou pesquisa de campo em âmbito nacional. Entrevistando duas mil pessoas entre 15 e 64 anos, os técnicos do IBOPE procuraram avaliar, através de perguntas formuladas oralmente e que envolvem algumas situações cotidianas, as habilidades funcionais matemáticas dos indivíduos.

Os resultados obtidos foram tabulados e divulgados. Diversos pesquisadores e educadores matemáticos se debruçaram sobre estas informações e desenvolveram inúmeras pesquisas sobre o tema, as quais foram organizadas por Fonseca (2004). Ferreira & Gomes (2004) escrevem sobre o raciocínio proporcional baseadas nos dados do INAF e mostram que, dado o valor de um saco de açúcar, 66% dos entrevistados sabem dizer quanto gastariam para comprar 10 sacos – parece um bom percentual de acertos, mas se considerarmos a relativa simplicidade que é multiplicar um número, mesmo com casas decimais, por dez, creio que o resultado é ruim. Mostram, ainda, que apenas 29% responderam corretamente quanto custaria um pedaço de 80 centímetros de fita, sabendo o preço do metro. De sete perguntas analisadas pelas autoras, somente uma pergunta possuía índice de acertos superior a 70%, enquanto duas outras perguntas tiveram índices inferiores a 30%.

O relatório do INAF de 2004 nos indica que o número de analfabetos matemáticos (2% no ano em questão) praticamente não mudou em relação a 2002 (3%). Revela, ainda, que 29% da população entre 15 e 64 anos de idade (o público-alvo das pesquisas do INAF) “apresentam um nível de habilidade matemática bastante elementar: são capazes de ler números de uso frequente em contextos específicos (preços, horários, números de telefone, instrumentos de medida simples, calendários), mas encontram muita dificuldade em resolver problemas envolvendo cálculos, em identificar relações de proporcionalidade ou em compreender outras representações matemáticas como tabelas ou gráficos.” Além disso, aponta para o fato de que “[...] apenas 23% da população jovem e adulta brasileira é capaz de adotar e controlar uma estratégia na resolução de um problema que envolva a execução de uma série de operações. Só essa parcela é também capaz de resolver problemas que envolvam cálculo proporcional”.

Estes números nos sugerem que é importante aprofundarmos os estudos relativos ao aprendizado significativo da proporcionalidade entre os alunos de EJA. Afinal, estes alunos estão inseridos no mercado de trabalho, muitas das vezes realizando tarefas que frequentemente exigem deles habilidades matemáticas relativas à proporção.

Na escola, um dos mais importantes conceitos vistos no ensino fundamental é o de proporcionalidade. Os alunos do 7º ano aprendem as relações direta e inversamente proporcionais e tudo o que diz respeito à proporção, dando continuidade a seus estudos nos anos seguintes utilizando-se deste conhecimento matemático em diversas áreas do saber tais como na biologia, química, física e até mesmo em suas atividades diárias como, por exemplo, na hora de preparar uma receita, determinar o tempo de uma viagem etc.

D'Ambrosio (2009) pondera que, para reconhecer e dar sentido a saberes e fazeres de culturas diversas, o Programa Etnomatemática – enquanto programa de pesquisa – pode proporcionar um dos mais significativos enfoques, sob o aspecto transdisciplinar e transcultural. Por esta razão e devido à diversidade encontrada nas turmas de EJA, acreditamos que, à luz da Etnomatemática, um mergulho nos dados supracitados, um estudo criterioso sobre os indivíduos presentes no universo escolar da EJA, nos trará bons frutos, ajudando a melhor compreender a ETNO+MATHEMA+TICA deste grupo social (os alunos da EJA) em sua maneira de explicar e aprender associadas às suas técnicas e habilidades específicas em relação à proporcionalidade.

Objetivos

Minha pesquisa lança um olhar sobre as estratégias adotadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos ao resolverem problemas de proporcionalidade. Esperamos, assim, estimular o debate acerca do tema e trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo matemático inerente à pesquisa no âmbito da EJA. Assim, o objetivo geral dessa proposta é: analisar as estratégias adotadas pelos alunos da EJA na resolução de problemas envolvendo proporcionalidade. Em particular, objetivamos buscar identificar:

- De que formas ou o quanto os saberes adquiridos na vida cotidiana destes estudantes interferem nas estratégias utilizadas por eles;
- Comparar as estratégias adotadas pelos alunos da EJA que ainda não aprenderam o conceito formal de proporcionalidade com aqueles que já conheceram este conceito para verificar se há diferenças em suas estratégias;
- Outras dúvidas pertinentes ao tema que porventura surjam no caminho da pesquisa.

A pesquisa

Visando atingir os objetivos iniciais da pesquisa, após ampliarmos nossa revisão bibliográfica, sobre a qual já apresentamos fragmentos neste texto, propomos realizarmos uma pesquisa do tipo etnográfica, buscando “[...] compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades” (SEVERINO, 2007, p. 119). Esta pesquisa, com uma abordagem majoritariamente qualitativa, buscará obter os dados de que precisa de duas maneiras distintas: através da observação em uma ou duas turmas de nível fundamental de EJA em uma escola pública da cidade de Niterói e colhendo informações relevantes dos alunos destas mesmas turmas através de entrevistas semiestruturadas e questionários tanto escritos quanto orais.

Nas entrevistas, esperamos identificar as profissões exercidas pelos estudantes e se no exercício cotidiano de suas atividades laborais eles utilizam algum conhecimento matemático formal ou informal, além de colher dados socioeconômicos destes estudantes. Quanto aos questionários, pretendemos apresentar-lhes situações-problemas que envolvam o conceito matemático de proporcionalidade que porventura estejam presentes em seus cotidianos para que possamos, sob a óptica etnomatemática, analisar qualitativamente e até mesmo quantitativamente (GIL, 2008) as estratégias adotadas pelos estudantes para a resolução dessas atividades.

Os dados colhidos tanto pela observação quanto através das entrevistas e questionários serão analisados com o intuito de entrarmos em contato com os conhecimentos que esses alunos possuem – ou não possuem – na aplicação dos conceitos matemáticos relacionados à proporcionalidade, suas dificuldades e as estratégias adotadas por eles na resolução de problemas envolvendo a proporcionalidade, tanto em sala de aula quanto em suas atividades profissionais, independentemente de estarem embasados por saberes cotidianos informais ou pelo conteúdo formal escolar.

Pesquisa exploratória

Depois de algum tempo assistindo às aulas na turma do 9º ano de EJA na escola escolhida para o trabalho de campo, comecei a perceber que entre os jovens que ali estavam havia sim alguns que trabalhavam, diferentemente do que pensavam os professores de matemática desta escola. Reparei certa vez que uma menina estava usando a camisa de uma empresa de informática, o que pareceu ser um uniforme de trabalho.

Perguntei a ela, que confirmou minha suspeita. Em outra ocasião, outras duas meninas conversavam em voz alta sobre o trabalho de uma delas. Havia, ainda, uma senhora que, talvez pela idade, parecia ser trabalhadora. Precisava, portanto, sair do campo da especulação e constatar quantos estudantes ali, afinal, já estavam inseridos no mercado de trabalho, que profissões exerciam e se usavam matemática em suas atividades laborais, em particular a proporcionalidade.

Elaborei um questionário para aplicar na turma e poder então conhecê-los. Com 20 questionários preenchidos, pude identificar melhor o perfil socioeconômico daquele grupo. Pude, também, avaliar meu questionário e perceber que algumas questões precisam ser reformuladas, outras podem ser suprimidas e outras tantas provavelmente sejam inclusas.

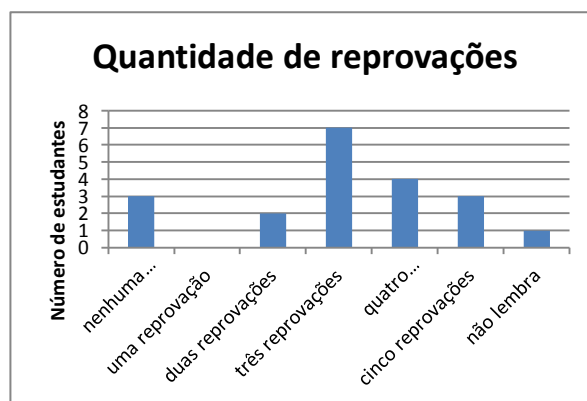
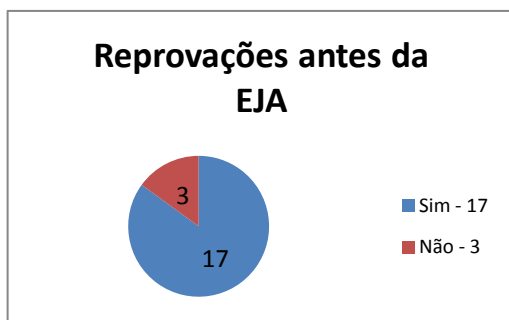
Para analisar os dados colhidos através do questionário, minha primeira opção foi separá-los pela colocação no mercado de trabalho, posto que esta fosse provavelmente a informação mais relevante para a pesquisa e cujo resultado me causava maior apreensão. Constatei, então, que sete estudantes – dos vinte que responderam ao questionário – possuíam um emprego. Entretanto, lendo as respostas dos que não estavam trabalhando, percebi uma falha na elaboração do questionário: a pergunta sobre estar trabalhando ou não desconsiderou aqueles que porventura já haviam entrado no mercado de trabalho, porém estavam momentaneamente sem emprego, portanto os dados apresentados referem-se exclusivamente àqueles que estão trabalhando no momento. É importante destacar aqui que a aplicação do questionário nesta turma como uma testagem foi fundamental para que na próxima turma eu possa de fato obter as respostas que procuro ou que são importantes para a pesquisa.

Estudantes que trabalham



■ Sim - 7
■ Não - 13

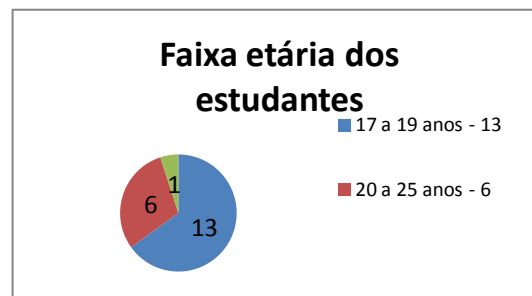
Após separar os questionários em duas pilhas – trabalhadores e não trabalhadores – decidi olhar para as reprovações. Imaginava, pautado no discurso inicial dos professores e na minha própria observação, que havia ali muitos alunos repetentes, o que confirmei ao contabilizar os que já haviam sido reprovados antes de se inserirem na EJA – mais de 90% da turma! Além disso, a quantidade de vezes que os estudantes foram reprovados também é um dado que chama atenção. Alguns chegaram a ser reprovados cinco vezes antes de irem para a Educação de Jovens e Adultos.



Outra ponderação que fiz durante a elaboração do questionário foi quanto ao afastamento dos estudos. Imaginei inicialmente, pautado nas minhas leituras prévias, que haveria ali grande número de estudantes que pararam de estudar por algum tempo, em algum momento da vida. Mas comecei a questionar-me quanto a este fato, quando encontrei uma turma tão jovem. Então, debrucei-me sobre as respostas do questionário e descobri que há certo equilíbrio entre aqueles que pararam de estudar em algum momento da vida e os que nunca se afastaram da sala de aula. Mas aqui cabe um parêntese: entre os nove estudantes que declararam nunca terem parado de estudar está a aluna de mais idade desta turma. De fato, esta senhora nunca deixou de estudar desde que entrou na escola, que foi a pergunta que fiz. Entretanto, seus estudos iniciaram-se tardiamente, o que ela já havia me informado em uma conversa informal e que foi confirmado através do questionário.



No que tange ao número de homens e mulheres, existe certo equilíbrio na turma. Foram nove homens e onze mulheres que responderam às perguntas do questionário – não contabilizei os alunos faltosos, mas creio que o equilíbrio no resultado se mantenha. Entretanto, em relação à idade, o questionário corrobora as informações prévias dos professores e minha percepção inicial, retratando uma turma em que 65% dos estudantes encontram-se entre os dezessete e dezenove anos – jovens e adolescentes, segundo a classificação da Organização Mundial de Saúde.



A decisão de fazer uma testagem inicial com o questionário se mostrou acertada, permitindo que eu percebesse meus equívocos na formulação das perguntas e a dificuldade que as mesmas geraram para que os estudantes pudessem me fornecer as respostas que eu esperava obter. Com o objetivo de caminhar em direção aos objetivos desta pesquisa, as próximas etapas da pesquisa são reformular o questionário, aplicá-lo na turma que se inicia a partir do próximo semestre, confrontar os dados, organizando-os de maneira semelhante ao que apresentei aqui e, a partir destas respostas, desenvolver uma atividade que envolva o conceito de proporcionalidade.

Considerações preliminares

Este é apenas um recorte do que eu já produzi até o momento para a minha dissertação de mestrado. A produção completa foi apresentada à banca avaliadora no Exame de Proteção, onde foi aprovada. Diversas sugestões foram feitas por parte da banca, com contribuições incalculáveis. O questionário será totalmente reestruturado e aplicado em outra turma da EJA de 9º ano, na mesma escola. Os dados serão tabulados de forma semelhante ao que já foi apresentado neste trabalho e farei comparações. Em seguida, darei continuidade à pesquisa, conforme planejado, buscando entre os estudantes aqueles que utilizam a proporcionalidade em suas rotinas diárias, de que maneira, como aprenderam e o que mais eu puder aferir neste processo de pesquisa.

Referências

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs.). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, N. S. R.; PAVANELLO, R. M.; ANDRADE, D. *Resolução de problemas matemáticos de alunos da Educação de Jovens e Adultos*, Maringá, v. 29, n. 1, p. 63-68, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Parecer n 011/2000 do CNE/CEB. Aprovado em 10/05/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF, 2000.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e história da matemática. In: FANTINATO, M. C. C. B. (Org.) *Etnomatemática – novos desafios teóricos e pedagógicos*. Niterói: UFF, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; GOMES, M. L. M. O raciocínio proporcional no contexto da avaliação das habilidades matemáticas pelo 2º INAF. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.) *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, 2004. p.127 – 151

FONSECA, M. C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2004. 21p.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP)

O CORPO METODOLÓGICO COTIDIANO

Renata Ramos (UFF)¹⁵¹

Resumo: As polarizações da ciência moderna atrofiam o diálogo presente nas contradições humanas. Equiparando as ciências humanas à lógica investigativa da matemática, a ciência moderna encontra uma ferramenta de legitimar e estender sua dominação, empenhando-se em controlar o pensamento e valorizando a importância dos resultados de sua teoria. O corpo metodológico cotidiano se lança em diferentes produções de conhecimento em busca da valorização dos legítimos sujeitos que participam da pesquisa; se atira ao risco de um pensamento corpóreo, questionando o discurso da ciência moderna clássica e apresentando outras possibilidades de compreender e produzir conhecimento. Contribuem para este texto Boaventura Souza Santos, Michel Certeau, Michael Foucault, Denise Najmanovich, dentre outros.

Palavras-chave: Corpo. Metodologias. Cotidiano. Pesquisa (com). Educação.

Introdução

Este texto é parte de minha dissertação e reúne aspectos metodológicos próprios do campo dos estudos do cotidiano da educação popular. Tem como princípio a questão sobre como escrever para problematizar a própria linguagem como um modo de detenção de poder sem falar sobre um mundo visto de fora, de maneira asséptica, e propondo maneiras outras de produzir e valorizar conhecimentos. Devemos à ciência cartesiana a criação dos métodos, mas em ciências humanas, restringir-se pode significar estreitar as próprias possibilidades humanas. A linearidade dos modelos de escrita e pesquisa, a separação espírito e corpo e, especialmente, a pesquisa que torna sujeitos objetos são pontos aos quais se opõe a pesquisa com. É uma pesquisa com ou *pesquisacom*, como preferem alguns autores, aquela que acontece em interdependência com os sujeitos. Não apresentarei regras, mas algumas possibilidades e características dos textos das pesquisas dos estudos do cotidiano, elucidando a intencionalidade de seus usos e tentando reparar alguns equívocos que são cometidos em constatações sobre as metodologias deste campo.

¹⁵¹ Renata Fernandes Ramos. Universidade Federal Fluminense. Email: ramos.renatafernandes@gmail.com

Eutróficos e espelhos.

Escrever para problematizar a própria linguagem como um modo de detenção de poder soa inusitado. Quiçá tautológico. “Desse vórtice como redemoinho sem tom nem som, que nos distrai da possibilidade de falar sobre o que sentimos e que nos obriga a falar apenas de um mundo visto como uma lâmina sem pele” (SKLIAR, 2014, p.20), flerto e descaso. A contradição me punge. Chicoteia, seduz e desordena - coisa própria da liberdade, não se faz linear.

Um tanto angustiada e na falta de um chá de camomila, decidi afrontar-me de vez pedindo um café. Sentei-me. Sem achar uma via para explicar a concentração de poder no saber, o que me parecia óbvio, olhei em volta e vi materializada a ideia que, de tão explícita, parecia zombar de minha procura. Raízes. Fincadas, à sombra, expostas a quem pudesse contemplá-las. Lá estava eu, apreciando o café mais doce que pretendia, imaginando ter encontrado o fio de meu enredo. Raízes do conhecimento - já ensaiava mentalmente um começo simples e clichê enquanto pegava meu telefone e ativava sua câmera. Composição encontrada e câmera aberta, recebo diante de meus olhos a visita sutil, silenciosa e inesperada. Asas que poderiam estar voando, mas que escolhem pousar naquele exato momento nas raízes tão estáticas como minha dúvida certeza em localizar meu problema, e vem não apenas modificar o cenário pretendido da captura, mas cancelar toda pretensa representação da ideia. Imagem perturbadora. Desordena.

Guardo o telefone e engulo a certeza boba e precipitada, com as ideias mais emaranhadas que os fios pendentes das árvores ao redor. Como uma simples amante das possibilidades da fotografia, descarto a ideia de retratar imagens em que o pequeno pássaro não apareça, pois já não me interessam. E levanto sabendo-me menos próxima que antes de meu passeio intelectual, mas percebendo que tinha enfim, algo maior para me fazer sair de meus próprios enraizamentos.



Outono de 2015. Uff, Campus Gragoatá

As polarizações da ciência moderna atrofiam o diálogo presente nas contradições humanas. A escolha por um lado exige linearidade e renúncia em nome da verdade como móvel de disputa e poder. Equiparando as ciências humanas à lógica investigativa da matemática, a ciência moderna encontra uma ferramenta de legitimar e estender sua dominação, empenhando-se em controlar o pensamento e valorizando a importância dos resultados de sua teoria, fazendo a prática circular no campo delimitado por ela, ou melhor, imobilizando a prática, submetendo-a a teoria da filosofia, que se retroalimenta ou desqualifica aquilo que não se encaixe em seu modelo de existência autorizada.

Muito se fala sobre justiça e equidade, mas os espaços cotidianos continuam preparados, e não ingenuamente, para manter as injustiças e desigualdades, que não são consequências de um sistema social, mas o fator primeiro, o requisito que sustenta toda sua constituição. “Essa maquinaria transforma os corpos individuais em corpo social. Ela faz esses corpos produzirem o texto de uma lei.” (CERTEAU, 2013, p.212).

A linguagem técnica faz-se primordial na evolução da ciência e seus diversos ramos ou é apenas mais um modo de mantê-la sob a tutela daqueles que a esta linguagem tem acesso? Não se trata de negar a importância da razão, mas de pontuar que existem outras formas de conhecimento que não podem ser traduzidas à linguagem escrita e,

especialmente, linguagem técnica de conhecimento. A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito (CANDIDO, 1995, p.178).

Marca de uma ideologia que estabelece hierarquização, Santos (2011) traz no uso de espelhos um conjunto de normatividades da sociedade. Entende primeiramente que seus usos feminino e masculino são feitos de maneira bastante distintas. Enquanto os homens o usam como um mero objeto para projetar sua imagem, a mulher torna-se objeto de seu espelho, fazendo de sua imagem sua própria identidade, em uma relação de dependência visual e conformidade.

Ao identificar esta distinção no uso de espelhos, equipara a sociedade ao uso feminino de espelhos. Ou seja, os espelhos seriam práticas de semelhança e identidade que asseguram a vida em sociedade (idem, 2011).

O espelho seria desta forma não uma maneira de projetar imagem de si mesmo como um *legítimo outro* apontado por Gallo (2008) como a alteridade, uma singularidade em contato com outras e promovendo o estabelecimento da coletividade, mas sim outra perspectiva: a tentativa de enquadrar a si mesmo na forma que é projetada no espelho. Assim, os sujeitos se tornam pertencentes à própria lógica que segrega ou se tornam invisíveis ao não se reconhecer nesta distribuição de permissões e proibições de ser. O que há fora do espelho não é reconhecido. É nada.

Entendendo que “a educação moderna foi pensada e produzida no contexto da filosofia da representação, tomando o outro como conceito, pensando a formação como sendo a repetição do mesmo” (idem, p.14), a passividade espectadora em subjugar o outro e si mesmo em favor de homogeneidade conforma este acordo.

Ainda nesta concepção, a captura da imagem idealizada pelo espelho, torna-se então estátua. Os que olham não veem, mas são vistos e vigiados em uma atração sustentada pelo desejo de se reconhecer, de pertencer. Os espelhos seriam assim produção de não existências.

Com a lâmina sem a pele, por vezes pele sem lâmina, a procura por rachaduras nos espelhos para que as palavras respirem, movimenta e petrifica. A contradição não é algo novo. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 2014, p.25).

Discursos descolados das práticas corroboram as práticas de produção de conhecimento. O discurso investe em ser imperceptivelmente incoerente e permitir que a

própria linguagem se manifeste para conformar, anunciando que a seu poder residem os abismos entre forma e conteúdo.

Um eutrófico é um solo em que há um excesso de nutrientes e uma sazonal ausência de oxigênio nas bases mais profundas. Em lagos, o aumento da biomassa faz com que a oxigenação seja reduzida. A morte dos organismos mais sensíveis gera uma decomposição orgânica e induz a liberação de gases tóxicos. Um lugar propício para a proliferação de bactérias, seres anaeróbios, ou seja, que não necessitam de oxigênio. Esse enriquecimento de nutrientes pode chegar a dificultar ou até mesmo impedir a navegação por suas águas. A Universidade concentra o solo fértil, mas pouco ou nada respira. Arrisca aniquilar o movimento aos que pisam seu solo. O passarinho chega sem consentimento. Paira na sombra, se alimenta, leva, traz, me paralisa. Vem de fora o transgressor. Fura o eutrófico e revela que sozinhas, não são as árvores e suas raízes que projetam a sombra, mas o encontro com outros elementos. O passarinho não fura o eutrófico apenas para se alimentar, mas para criar um espaço de entrada de ar.

Sobre as certezas precipitadas, inapropriadas, foram deixadas no fundo do copo: como o açúcar, em demasia. Amargo a lembrança dos enganos e de quantas vezes preenchi folhas em branco antes mesmo de tocá-las. O discurso há de ter coerência e permitir que a própria linguagem se manifeste não apenas para denunciar, mas anunciar em sua própria forma a possibilidade de coexistência de expressões de um autêntico corpo, ético.

Corpos do texto

O cotidiano costuma ser associado àquilo que acontece todo dia tudo sempre igual - como na música *Cotidiano*, de Chico Buarque. É lugar comum, rotineiro e previsível, segue esta linha de raciocínio.

No campo dos Estudos do cotidiano, este sentido é subvertido e compreendido de maneira oposta. Ainda que todos os dias se faça tudo sempre igual, existe a possibilidade do imprevisível, daquilo que escapa do controle, de uma frase, conversa ou algum elemento que fira a rotina que, em tese, reproduz os dias a incontáveis iguais. De qualquer algo que desestabilize e provoque uma experiência, que não pode ser assim chamada quando acontece, mas porque afeta, porque acontece a alguém.

Uma das marcas é escrever em primeira pessoa, que não é uma questão estética facilitadora - dedução equivocada - mas uma posição política e epistemológica que resiste

e se opõe ao discurso da modernidade e da ciência clássica em particular que, como aponta Najmanovich (2001), na

maior parte das publicações científicas recorre a um estilo asséptico e impessoal onde proliferam os “sabe-se” ou afirmações genéricas do tipo “a neurologia hoje afirma...” ou “ a ciência atual confirma...”. Apesar de aparentemente claros, se refletirmos um pouco observaremos que os sujeitos dessas enunciações são entes abstratos: “a neurologia” e a “ciência” não falam, apenas este neurologista ou aquele cientista podem fazê-lo. Em suma, no discurso da modernidade o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria. (NAJMANOVICH, p. 9, 2001)

O uso de narrativas e ensaios são escolhas com intencionalidades que revelam as presenças de corpos, percepções, possibilidade do provisório e do movimento no corpo do texto. Há alguém escrevendo, e isto não é óbvio em muitas pesquisas, nas quais os resultados apresentados se revelam como aferições, ou seja, independente de quem a faça, não se altera.

Tanto quem escreve como quem participa da pesquisa é reconhecido como sujeito - passível de afetar e ser afetado pelos acontecimentos ao seu redor. Sujeitos que não podem ser tomados de empréstimo e se tornarem objetos de uma pesquisa apenas para comprovar algo. Desta forma, a pesquisa é *com* porque tem participações que potencialmente interferem no curso das investigações. E revela a todo instante autoria pois, por mais que haja a participação, as impressões são percebidas por toda subjetividade que cerca e compõe os sujeitos que produzem a pesquisa. Isto não pode ser ocultado, existe uma pessoa que fala de determinadas perspectivas e tem limites de compreensões, percepções e inquietações.

Outro elemento comum aos textos do campo do cotidiano são as palavras fundidas como *pesquisacom* (e não *sobre*), *professorapesquisadora*, *prácticateoriaprática*, além de outras. A utilização deste tipo de recurso é algo recorrente e também denota uma compreensão de elementos que foram separados ao longo da história da ciência moderna e precisam ser congregados. “Não se trata meramente de uma “forma de falar”, e sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo (idem, p.9). A professora que é também pesquisadora nunca “se deixa”, é professora na escola e também pesquisadora, sempre atenta e suscetível, bem como o inverso. Uma pessoa não se compartimenta e se fecha a momentos exatos de trabalhar ou estudar ou escrever. Não há ou, há e.

O instrumento da conversa respeita os tempos de falar, não interrompe fluxos de pensamentos, leva a caminhos com roteiros, mas sem destinos preestabelecidos. Estabelecem relação sujeito-sujeito. A metodologia da conversa apresenta a possibilidade de confrontar os limites da entrevista “quando alguém esconde uma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra.” (NIETZSCHE, 2014, p.67). A conversa só pode ser assim nomeada ao produzir algum tipo de afetação, desestabilização, o que pode ocorrer de maneira não sincronizada com o tempo da conversa.

A relação do corpo com o mundo é afetada por pinturas, fotografias, cinema, danças, músicas, e uma gama de linguagens humanas que muitas vezes ao serem escritas tateiam às cegas em busca de uma fidelidade ao sentido original que beira o intraduzível.

O cotidiano se apresenta com metodologias abertas ao trânsito entre estas linguagens por compreender que um corpo saciado de presente e ao mesmo tempo faminto de futuro, um corpo em trânsito se comunica com sua potência, habita entre mundos, entre lugares. A palavra não mais como um grunhido oco. Uma palavra pulsante, que constitui e é constituída por um corpo multifacetado, sensível, visceral. Corpo que põe em xeque a linearidade das experiências controladas e se lança em busca de novos espaços para expressar, para se (des) construir, para se (re) criar. Um corpo cotidiano plural e sem aspas. Um corpo em situação de despejo, uma busca incansável por territórios onde possa provisoriamente residir e se expressar.

Considerações

Pesquisar com o cotidiano e transitar pelas possibilidades de metodologias, e compreender por que elas são comuns a este campo. E ainda por que são percebidas com resistência daqueles que delimitam que produzir ciência é utilizar modelos clássicos, aferindo a realidade em uma escrita que seja restrita a especialistas.

Um texto corpóreo se mostra aberto não por falta de convicção ou por acolher tudo que possa surgir, mas por compreender que há métodos a serem explorados e inúmeros outros a serem descobertos. Pesquisar com o cotidiano não é contar historinhas. Primeiro porque nem todos são capazes de contar histórias para todos. E depois, porque as narrativas não compõem um modelo único de pesquisar com o cotidiano. Estabelecer métodos e linguagens únicas seria padronizar um campo que se constitui justamente por se opor à normatização.

Considerando os limites e cegueiras de cada pesquisador, que o eutrófico respire. Que os navegantes não encalhem neste espaço amplo de nutrientes, mas escasso de movimento. Que seja a língua um recurso para comunicar. Que o corpo do texto seja corpóreo. E que a busca pelo conhecimento não cesse de se renovar, reconhecendo suas diferentes linguagens e a multiplicidade de seus sujeitos.

Referências

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. *A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós graduação em educação no Brasil*. Educação Social: Campinas, 2006.

BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CÂNDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Corpo ativo e a filosofia. In MOREIRA, W. *Século XXI: a era do corpo ativo*. São Paulo: Papirus, 2006.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LISPECTOR, C. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Editora 34, 2014.

_____. Verdade e mentira no sentido extramoral. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Editora 34, 2014 (p.62 – 70).

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer à linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

TECENDO FIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CORPO NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DE PESQUISA NARRATIVA

Roberta Jardim Coube (UFF)¹⁵²

Eda Maria de Oliveira Henriques (UFF)¹⁵³

Resumo: O texto apresenta pesquisa de doutorado em andamento. Objetiva compreender como professores e alunos do ensino médio produzem conhecimentos e sentidos sobre as noções de corpo e Educação Física e seus reflexos nos respectivos processos pedagógicos vividos. Optou-se pela metodologia de pesquisa narrativa a partir da perspectiva bakhtiniana. A pesquisa é realizada em uma escola pública federal localizada no Rio de Janeiro. Apresenta considerações sobre a(s) arquitetura(s) do dizer sobre si de alunos e professores do Ensino Médio, defendendo a heterocência na pesquisa em educação, cuja composição corrobora um plano discursivo em que as vozes dialogam bivocalmente e inaugura o dever concreto do sujeito – em que há a participação do “eu” em diálogo com o “tu” – um desafio àqueles que acreditam numa educação como ato responsável no contexto da arte da narrativa.

Palavras-chave: Educação Física. Corpo. Narrativas. Formação. Ensino médio.

Introdução

Este texto constitui-se pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em fase de elaboração para a qualificação. Localizada na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos, a proposta possui como *lôcus* a escola pública, mais especificamente uma escola pública federal localizada no Rio de Janeiro, dialogando com estudantes e professores da disciplina Educação Física do ensino médio.

Objetivamos compreender como alunos e professores de Educação Física do Ensino Médio produzem conhecimentos e sentidos sobre as noções de corpo e Educação Física e seus reflexos nos respectivos processos pedagógicos vividos. Por essa razão optamos pela metodologia de pesquisa narrativa em educação alicerçada pela perspectiva bakhtiniana.

¹⁵² Roberta Jardim Coube, Professora da rede estadual do Rio, Doutoranda em Educação, da Universidade Federal Fluminense. E-mail: belcoube@hotmail.com. Bolsista CAPES.

¹⁵³ Eda Maria de Oliveira Henriques, Professora Dra. da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense. E-mail: edahenriques@gmail.com.

Evidenciamos a relevância dos processos formativos do professor de Educação Física e suas intervenções pedagógicas na instituição escolar, buscando um olhar para/com os sujeitos e seus processos educativos em suas relações com a sociedade, a história e a cultura.

Nesse sentido, a perspectiva epistemológica da Educação Física é acentuada, sendo necessário outros olhares sobre essa disciplina escolar obrigatória que por muitos anos esteve vinculada ao tecnicismo, utilizada como instrumento alienador, palco, portanto, de “pares dialéticos contraditórios tais como: conformismo e resistência, consenso e conflito, em suma, pobreza e riqueza do cotidiano” (ARROYO; SILVA, 2012, p.14).

Pensar, pois, as questões do corpo, da centralidade dos corpos nesta pesquisa convergem-se em identificar a relevância de perspectivas críticas que considerem as contradições da sociedade capitalista, seus impasses e efeitos na existência de ser do humano. Isso significa também considerar as trajetórias de vida e formação em contextos não homogêneos e contraditórios.

Nesse contexto, a teoria da narrativa em Walter Benjamin nos auxilia à medida que podemos ler com certa acuidade as questões da experiência e da memória encaradas a contrapelos. Dentre muitas considerações relevantes do autor, nos interessa suas percepções a partir da perspectiva da memória e de um olhar não hegemônico acerca da história e da cultura; ponto de vista que é igualmente dinâmico, diversificado e provisório, visto que a própria cultura não se constitui algo finalizado, mas pertencente a processos de constante transformação.

Educação Física, corporeidade (ou corporalidade?) e escola

Iniciamos a pesquisa trabalhando com o conceito de “corporeidade” a partir das contribuições de Santin (1989), Gonçalves (1994) e David Le Breton (2013), entre outros autores. Mas após pesquisa bibliográfica sobre as questões do corpo na Educação Física no contexto escolar, o conceito “corporalidade” passou a compor as nossas indagações. Nesse sentido, incorporamos a crítica de Marcus Taborda que identifica corporeidade como propagadora de um discurso “sobre corpo e formação, não raro de forma abstrata e metafísica”, enquanto corporalidade está mais bem vinculada à “singularidade das formas de expressão da experiência corporal” (TABORDA, 2003, p.148); experiência esta que,

para o autor, tem sido utilizada de forma reducionista por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caso brasileiro.

Neste momento da pesquisa estamos reelaborando o entendimento a respeito dos conceitos corporeidade e corporalidade, contudo independentemente da opção por um dos termos não nos parece ser válida qualquer escolha conceitual sem o rompimento com uma visão fragmentada de mundo que corrobora a dicotomia corpo/mente, homem/sociedade entre outras. Pensar as questões do corpo, a nosso ver, subentende conceber a inteireza do ser humano – considerando as questões vindas da vida humana as quais carregam suas marcas históricas, de cultura, gênero, classe, entre outras.

A disciplina escolar Educação Física é compreendida como um importante espaço formativo, lugar de memória(s) e narrativas. Os estudos da corporeidade falam “a partir da centralidade do corpo na vida humana, na construção sensível da existência marcada na carne, testemunha de memória” como defende Ana Márcia Silva, no prefácio do livro Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação, de Carmen Soares (2007).

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Vilma Lení e Wagner Moreira de que “corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades por meio de atos ousados ou de recuos necessários, sem achar que um nega o outro. É cativar e ser cativado por outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.49).

Nos apropriamos da tese de Wagner Moreira e Vilma Lení Nista-Piccolo, visto que “a teoria da corporeidade [...] será o suporte para a concepção de uma proposta pedagógica para o trato da corporeidade na Educação Física escolar” (2012, p.48). Para os autores a referida disciplina, a partir do respaldo teórico da corporeidade, transcende ao mero ensino dos conteúdos de forma fragmentada, sendo espaço de consideração do “ser como um todo, dotado de pressupostos inteligíveis, sensíveis, motores” (Ibidem, p.40). Assim, ainda que não se desconsidere o homem biológico, o professor de Educação Física encara seus alunos como homens vivos dotados de corporeidade, isto é, de existencialidade, de presença no mundo.

Interessa ao estudo o corpo que experimenta, (se) inventa e pensa a si próprio no processo de formação escolar, enfatizando a Educação Física como espaço de aprendizagem e formação.

A arquitetura bakhtiniana e a metodologia de pesquisa narrativa em educação

O outro não é somente o outro em relação a você, mas é também outro você, o outro de cada um. E você pode o encontrar no momento em que sai do papel, sai do gênero, sai da identidade, sai do padrão, sai das emboscadas mortais das oposições, dos conflitos. Ali se encontra a sua outra palavra.

[...] é preciso uma palavra outra para encontrar o outro de si mesmo, e o outro de si mesmo como outra palavra não representável, não assimilável, não julgável. É preciso a palavra que cala e a palavra que escuta (PONZIO, 2010, p.10-11).

Silenciar e escutar como tarefas pedagógicas, possibilidades de aprendizagens e de conhecimento do outro que nos altera e aprendizagens de nós mesmos. Em diálogo com Augusto Ponzio (2010), somos exortadas a realizar um terceiro tipo de leitura: pensando por conta própria, realizando o que chama de “curto circuito” entre o texto e a pessoa que lê. “Se você lê e pensa as próprias coisas, quer dizer que alguma coisa o texto lhe comunicou” (PONZIO, 2010, p.09).

Eis o porquê da importância da teoria da enunciação em Bakhtin na pesquisa da educação, mais especificamente neste estudo localizado no campo da Educação Física e do corpo (corporeidade ou corporalidade?) compreendidos como espaços de formação. Embora vida e pesquisa não sejam a mesma coisa, elas são uma unidade em nossa responsabilidade, nossos atos responsáveis aprendidos em diálogo constante com a teoria bakhtiniana.

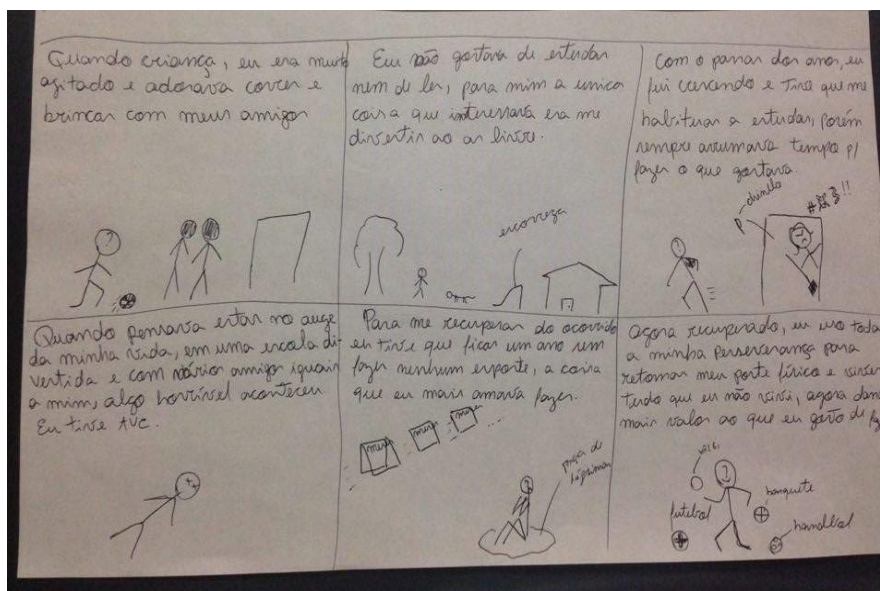
As conversas com Bakhtin revelam a necessidade de, ao pensar a pesquisa, pensar também a vida, haja vista que uma teoria somente possui sentido quando permite diálogo constante com a realidade, a vida vivida. Há inter-relação entre pesquisa e vida assim como há inter-relação entre arte e vida. Quando não identificamos essas relações corremos o risco de assumir relações mecânicas, vazias de profundidade. “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa” (BAKHTIN, 2003, XXXIII).

Tendo em vista a efetividade de uma pesquisa não mecanizada, procuramos pensar e atuar em nossa pesquisa buscando identificar quais ações nos colocam em conformidade com as vozes que dialogam no campo de atuação em que estamos no mundo. Escutamos o outro com sua legítima alteridade? Como podemos efetivamente compor um plano discursivo em que as vozes dialoguem bivocalmente?

Para Heloisa Proença (2015), “a metodologia narrativa lhe possibilita revisitar as experiências e compreender melhor o que levou a determinadas ações. Com isso se aprende mais sobre si, sobre o trabalho e pode vislumbrar outros percursos”. Nos valem, neste momento, de micronarrativas dos sujeitos pesquisados – nossos interlocutores e, igualmente, coautores desta pesquisa.

Os alunos foram convidados a narrar momentos que marcaram suas aulas de Educação Física, as relações corporais vivenciadas em suas trajetórias de vida e formação. Das várias micronarrativas, trazemos uma apenas para início de reflexões acerca dos significados e sentidos da Educação Física escolar e do corpo: “O tempo que *perco* na Educação Física é um tempo em que poderia estar estudando”, micronarrativa de um aluno do último ano do ensino médio, cuja preocupação acadêmica volta-se à sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM. Sua narrativa sugere que participar das aulas da disciplina Educação Física é sinônimo de “perder tempo”, um tempo que seria mais bem gasto com as demais disciplinas do currículo escolar, componentes que por vezes são considerados mais importantes em relação à Educação Física.

Outras narrativas relevantes para a compreensão da referida disciplina foram as que os alunos narraram em formato de tirinhas. Como o exemplo abaixo:



Ao falar de sua trajetória de vida e formação no contexto das aulas de Educação Física, o aluno falou de si, de seus anseios, frustrações. O corpo, então compreendidos

como a materialidade humana, lugar de memória(s), lugar que carrega as dores e as delícias do ser.

Não há respostas definitivas para quaisquer questionamentos deste texto, mas com Bakhtin identificamos a importância de um olhar para o cotidiano de forma estética e ética, em que é necessária a penetração da unidade interna de sentido. Unidade que o autor aborda ao tratar do processo de criação do artista e que não se desvincula da vida do mesmo. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2003, xxxiii).

Bakhtin nos fala de uma “interação arquitetônica entre outros valorativamente afirmados” (2012, p. 143), considerando também que respondemos o outro com a nossa vida. Não há como negar, então, o sujeito-outro que fala, o tu, bem como sua maneira de estar no mundo – participação do “eu”, em diálogo com o “tu”, que inaugura um dever concreto do sujeito:

Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos – em um ato meu ativamente responsável (BAKHTIN, 2012, p.118).

O sujeito, para Bakhtin, é um sujeito concreto, cuja vida é singular e responsável (2012, p.47), sendo valorizado o pensamento como ato individual.

Para Bakhtin, a originalidade de Dostoiévski não reside no fato de ele ter proclamado monologicamente o valor da individualidade (outros já o fizeram antes), mas em ele ter sido capaz de vê-lo em termos objetivo-artísticos e mostrá-lo como o outro, como a individualidade do outro, sem torná-la lírica, sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetificada.

Ao considerar a arte, Bakhtin faz uma análise da poética de Dostoiévski ao analisar seus romances. E ele constrói sua crítica fazendo uma análise de alguns críticos que consideraram as obras dostoiévskianas, retirando pontos com os quais concorda que sejam importantes, porém criticando a forma como a análise é feita. Pois, as mesmas sempre a fazem monologicamente. Segundo Bakhtin, em Dostoiévski são o conteúdo e a forma no todo de suas obras que fazem a mesma tão diferente e polifônica.

A polifonia, uma apropriação metafórica da área musical, em Dostoiévski significa não somente a presença de muitas vozes no romance. Mas ambas plenivalentes em perspectivas equivalentes e plenas. Não seria, então, relevante para a pesquisa em

educação considerar a polifonia para potencializar os processos formativos e a relação ensino-aprendizagem dos sujeitos?

Eis porque o romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária a partir da perspectiva bakhtiniana vem ao encontro de nossos pensamentos acerca do trabalho docente que compreende a importância de diálogos efetivos, considerando o outro como legítimo outro, como “tu”. Dessa forma, comparamos os heróis de Dostoiévski aos sujeitos do processo educativo: sujeitos com “competência ideológica e independência”. Se dentro do plano artístico dostoiévskiano, suas personagens não são objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante – suas vozes soam ao lado da palavra do autor. Assim, que as vozes do educador e do educando sejam construtoras de um mundo polifônico.

Nesse sentido, a tarefa da pesquisa em educação e da postura responsável do docente, leitor de Bakhtin, começa com o rompimento da unidade monológica do mundo, voltando-se em amplitude e profundidade para a tarefa de construir um mundo polifônico, em que as vozes são independentes e autônomas. Retomando o início deste pequeno texto, tecido ainda introdutório, identifico no pensamento de Bakhtin, em sua perspectiva polifônica e em sua busca de uma unidade dialética, uma maneira de pensar o homem e o mundo não dissociados, dicotomizados, mas em consonância. Considerar o outro que fala, responder com a minha própria vida, inaugurar o dever concreto do sujeito – em que há a participação do “eu” em diálogo com o “tu” – vem a ser um desafio àqueles que acreditam numa educação como ato responsável. Como sujeito do ato responsável respondo no acontecimento da vida e é essa resposta responsável à vida que dá sentido ao meu trabalho docente. Que ele seja capaz de apontar para um direcionamento ético e ao mesmo tempo estético na/da vida e também em minha pesquisa, uma vez que embora diferentes elas (vida e pesquisa) não se dissociam nem se sobrepõem. A postura responsável do sujeito da pesquisa aponta certos projetos de dizer que se não podem ser moralizantes também não pode ser monológico, razão pela qual a defesa da perspectiva polifônica e, conseqüentemente, da condição de escuta em que o sujeito está inteiro nas relações.

Estar inteiro nas relações significa estar inteiro na vida. Cabe repetir a afirmação de Bakhtin: “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2003, XXXIII).

As indagações levantadas neste trabalho caminham na direção – e mesmo defesa –

da autoria. Respaldados por Bakhtin, identificamos a pesquisa como lugar de criação e autoria. Assim, ao respondermos à vida de maneira responsável devemos nos apoderar de nosso sentido criador, assumirmos a nossa autoria diante do mundo.

Considerações finais

A escolha pela metodologia de pesquisa narrativa alicerçada pela perspectiva bakhtiniana nos exorta a pensar narrativamente o vivido, identificando os saberes que nascem da experiência vivida e, por isso, possibilitam ampliar os sentidos dessa experiência. O corpo e a Educação Física escolar constituem-se, nesse contexto, territórios de aprendizagem e formação dos sujeitos participantes da pesquisa (pesquisados e pesquisador), os quais são, portanto, autores do trabalho.

As nossas conclusões parciais identificam que as narrativas sugerem certa desimportância da Educação Física em relação às demais disciplinas do currículo escolar e uma percepção dicotômica corpo/mente nas concepções dos alunos. De uma maneira geral, as narrativas trazem a necessidade de construir coletivamente outras relações com o conhecimento da Educação Física, capazes de reconhecer a relevância das questões do corpo na escola brasileira e nos processos formativos de docentes e discentes. Estes, e nós, são/somos identificados narradores e também *seres estéticos, sujeitos contemplativos* (BAKHTIN, 2010). A metodologia de pesquisa narrativa evidencia novas (ou mesmo outras) formas de narratividade em que ética/estética, conteúdo/forma compõem unidades ricas de sentidos para os processos formativos na perspectiva da epistemologia (crítica) da Educação Física. Há, portanto, projetos de dizer que devem ser escutados.

Referências

- BAKHTIN, M. O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Arte e responsabilidade. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRACHT, V.; CRISORIO, R. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados/Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

NORA, S. A. B. Um lugar para o corpo [POÉTICO] sensível na Educação Física da UCS (RS). *Revista DO CORPO: Ciências e Artes, Caxias do Sul*, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011.

OLIVIER, G. G. de F. Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. 108 p. *Dissertação* (mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

PRADO, G.V.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D M.; RODRIGUES, N. C. (Orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RODRIGUES, José Carlos. *O corpo na História*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
_____. *Tabu do corpo*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

CURRÍCULO MÍNIMO, O SAERJ E A AUTONOMIA DOCENTE PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: EXAMINANDO TENSÕES NA PRODUÇÃO CURRICULAR

Rodrigo Mendonça dos Santos (UFF)¹⁵⁴

Resumo: Esse trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFF. A pesquisa tem como hipótese que as políticas de currículo e de avaliação podem estar cerceando a autonomia do trabalho de professores, nos seus planejamentos, aulas, avaliações e, portanto, nas suas práticas pedagógicas. Neste trabalho são apresentadas algumas entrevistas realizadas até o momento e que demonstram um pouco dessa disputa sobre a autonomia docente nas escolas da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Autonomia Docente.

Introdução

A educação no Brasil e em diversos lugares do mundo passa há algumas décadas por um longo processo de modificação, em conjunto com a sociedade, atravessadas por políticas neoliberais. Esse conjunto de medidas políticas vem resignificando a escola em seus mais diversos níveis organizacionais e aos poucos retira a responsabilidade do Estado sobre a qualidade do sistema educacional.

Veiculando discursos como a melhoria da qualidade da educação, por meio de políticas curriculares centralizadoras e do estabelecimento de metas a serem alcançadas por diretores, professores e alunos, o Estado transfere sua responsabilidade sobre o sistema educacional ao mesmo tempo em que controla cada vez mais os atores envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, as formas de concepção do currículo e os professores são fatores de grande importância nesse processo de transformação, visto que têm um papel fundamental em qualquer sistema de ensino.

Segundo Contreras (2012), a determinação cada vez mais detalhada do currículo, além de projetos curriculares que estipulam o que o professor deve fazer, reflete a intensa

¹⁵⁴ Rodrigo Mendonça dos Santos, Mestrando – PPGE/UFF, Universidade Federal Fluminense. E-mail: rod3078@gmail.com. Bolsista CAPES.

racionalização tecnológica pela qual passa o ensino, e através da qual o docente, cada vez mais, perde de vista o controle sobre suas tarefas. Apple (1995; 1996 *apud* HYPOLYTO, VIEIRA; PIZZI, 2009) demonstra que o declínio da autonomia em decisões pedagógicas é maior na medida em que o controle por parte do estado sobre o trabalho de ensinar aumenta. Além disso, nesse processo observa-se o aumento da distância entre aqueles que tomam as decisões e os atores da educação (NÓVOA, 1997).

A situação dos docentes de Ciências da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro parece se encaixar nesse contexto. Atualmente, todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro devem utilizar como base para todas as disciplinas oferecidas o Currículo Mínimo, que apresenta uma série de conteúdos listados e que devem ser abordados em sala de aula. Além disso, os alunos são avaliados bimestralmente através de um exame que avalia as diversas competências propostas neste Currículo.

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como as mudanças que vêm ocorrendo na educação no Brasil, especificamente no estado Rio de Janeiro, tensiona a relação entre o currículo escrito e a autonomia docente.

A Racionalização do Trabalho Docente e a Autonomia em Disputa

A hipótese que move essa pesquisa é a de que as políticas de currículo e de avaliação podem estar cerceando a autonomia do trabalho de professores, nos seus planejamentos, aulas, avaliações e, portanto, nas suas práticas pedagógicas. O aumento significativo das políticas que avaliam os alunos e o trabalho dos docentes juntamente com um aumento cada vez maior da carga de trabalho, com o aumento daquilo que o professor precisa fazer e cumprir nos suscita questionamentos relativos ao grau de liberdade que esses profissionais mantêm para planejar, pensar e repensar as suas práticas, condição essencial para quem tem como um dos principais objetivos de seu trabalho disparar o pensamento crítico dos alunos e formar cidadãos que pensem e possam transformar a sociedade em que vivem.

José Contreras (2012), ao debater a teoria da proletarização de professores sugere que o trabalho docente passa pelo mesmo processo de racionalização pelo qual passaram profissionais de outras áreas. Originada no início do século XX por Frederick Taylor, a

lógica racionalizadora, que também ficou conhecida como o método de organização científica do trabalho, deriva da ideia de que para garantir o controle do processo produtivo era necessário subdividi-lo em processos cada vez mais simples, de modo que os operários se tornassem responsáveis por aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva. Nesse processo, esses operários perdiam, portanto, a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades antes necessárias para realização de seu trabalho, uma vez que a eles só se destinavam o desempenho de tarefas isoladas, não permitindo a compreensão do significado do processo e de decisão sobre qualquer fase da produção. Assim esses trabalhos passaram a depender do controle de gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico, e os trabalhadores daqueles que detêm o conhecimento. Para o autor, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno são: (i) a separação entre concepção e execução, onde o trabalhador passa ser apenas um executor das tarefas sobre as quais não decide; (ii) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir e (iii) a perda do controle do seu próprio trabalho, perdendo a capacidade de resistência.

Para Contreras (2012), o currículo passou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado da mesma maneira, em processos cada vez mais reduzidos e simplificados, os objetivos, que corresponderiam a uma descrição das atividades da vida adulta. As escolas, da mesma maneira, começaram a introduzir critérios de sequência e hierarquia. Dessa maneira, a progressiva racionalização do ensino foi favorecendo um maior controle sobre o trabalho docente e tornando os professores dependentes de decisões que agora passaram a ser tomadas por especialistas. Assim, com a tecnologização do ensino – a separação entre as fases de concepção e execução- a função dos docentes foi sendo reduzida a aplicação das propostas curriculares (APPLE, 1989). A teoria da proletarianização, no entanto, afirma o autor, não entende esse processo como totalizante e implacável. Mesmo que todo esse contexto crie um maior controle dos processos educativos na escola, ela é considerada ainda um ambiente em que os professores ainda gozam de relativa autonomia, criando ações de resistência à imposição racionalizadora.

O autor canadense Claude Lessard (2006), ao analisar comparativamente a província do Quebec em relação ao resto do Canadá em relação às formas de regulação e a autonomia docente, estabelece três principais dimensões de regulação da educação e do trabalho docente: (i) a regulação burocrática estatal, preocupada com os resultados e a

eficiência; (ii) a da profissão, interiorizada pelos próprios professores (iii) e uma regulação do mercado, que dá mais poder ao setor privado e à concorrência entre os estabelecimentos de ensino. Segundo o autor, as políticas educacionais operacionalizadas partir de indicadores quantitativos e de um acompanhamento rigoroso dos alunos, professores, das escolas e até mesmo dos sistemas nacionais, com o PISA (Programme for International Student Assessment), contribuem para a racionalização do trabalho docente ao identificar e generalizar as práticas que são consideradas eficientes, ou seja, que produziram bons desempenhos nos testes de aprendizagem. Para Lessard (2006), neste contexto, essas políticas se baseiam numa relação de desconfiança entre a sociedade e a competência dos professores, desconfiança que leva a necessidade do acompanhamento rigoroso do trabalho docente. Ao mesmo tempo, na dimensão da profissão, os próprios valores e normas da profissão interiorizadas e a ética que envolve o trabalho nas relações humanas, a formação e a socialização profissional, o ajuste mútuo e a colegialidade são também reguladores da ação. E na dimensão do mercado, as escolas e, neste sentido, a eficiência do ensino, são ranqueadas entre as boas e más escolas através do seu desempenho nos exames externos, para satisfazer o cliente, ou seja, aqueles que buscam as melhores escolas, os melhores produtos escolares.

Thomas Popkewitz (2013) afirma que a uniformidade e padronização que os números são capazes de estabelecer para o campo educacional, além de categorizar e classificar as escolas consideradas boas e ruins produzem modelos de bons e maus professores. Os desempenhos estabelecem quem são os professores eficientes, quais são as práticas eficientes e, ainda, como o professor eficiente deveria ser. Dessa maneira, os procedimentos de classificação e ordenamento fabricam um professor ideal, com práticas idealizadas.

Mas, afinal, o que é a autonomia docente? É importante destacar que, neste trabalho, buscamos nos afastar de uma noção essencializada do conceito de autonomia, conforme discutem Selles e Andrade (2016). Dessa forma, ao mesmo tempo em que compreendemos que os processos de controle sobre o trabalho do professor vêm aumentando significativamente nas últimas décadas, não acreditamos que existiu algum momento na história da educação em que essa autonomia fosse plena e que os professores tivessem total poder de decisão sobre todo o processo relativo ao seu trabalho. Quando falamos de autonomia docente não a entendemos como algo monolítico, definido e que se pode possuir ou não. A autonomia dos professores precisa ser entendida também no seu

contexto histórico, educacional e também nos diversos espaços em que o professor ocupa no ensino. Por essa razão, preferimos não analisá-la como algo plenamente definido e delimitado que se possui, mas como algo que é exercido em maior ou menor grau pelos professores em sua atividade diária. Nessa perspectiva, a autonomia do professor é exercida nas diversas negociações, nos anseios e nas disputas que envolvem e movem o trabalho docente e que estão sempre presentes em todos os momentos e nos diversos espaços em que o processo de ensino acontece e é definido.

Dessa forma, além dos processos de escala macro que sabemos serem importantes nessa negociação da autonomia, entendemos que tão importante quanto são as disputas, negociações e ações de resistência diárias que ocorrem nos microespaços do ambiente escolar. Assim sendo, nesta pesquisa, para analisar essas negociações e disputas pretendemos ouvir os principais atores envolvidos neste processo, os professores. Ouvi-los porque entendemos o papel de protagonismo que o professor possui nesse processo e, só assim, seria possível entender melhor a relação do macro com o micro e sua influência no trabalho docente.

Metodologia

Durante a produção curricular muitas disputas se travam, e em diversos níveis de relações de poder e, por essa razão, o currículo não pode ser entendido como um conjunto homogêneo e neutro de conhecimentos, mas nele as visões de determinados grupos sociais se expressam ao adquirir maior legitimidade para selecionar conhecimentos e métodos (APPLE, 2002). Nem todos disputam com igual possibilidade as decisões sobre o que, quando e como ensinar e isto não causaria estranhamento no caso do estado do Rio. Dessa forma, ouvir a voz de professores de Biologia nessa produção curricular, nessas intrincadas relações de poder pode evidenciar sua influência nas seleções de sua própria disciplina escolar Biologia.

Assim, para analisar como as políticas curriculares e de avaliação influenciam na autonomia dos professores de Biologia em sala de aula serão entrevistados professores de Biologia que atuam na rede estadual por período superior e inferior a 5 anos. Assim, poderemos colher depoimentos de docentes que estavam na rede no momento de implementação dessas políticas e também de docentes que começaram a trabalhar na rede

estadual com essas políticas já estabelecidas. Até o momento dois docentes foram entrevistados e em cima dessas entrevistas apresentarei uma análise preliminar dos dados.

As entrevistas foram áudio-gravadas (utilizou-se a internet, via transmissão de áudio/vídeo) e versaram em torno do tema “Currículo Mínimo, SAERJ e Autonomia dos professores”, tomando como base as seguintes questões que versavam sobre: (i) sua experiência de trabalho com o currículo mínimo (ii) de que modo o currículo mínimo é levado em consideração no planejamento de suas aulas; (iii) sua experiência de trabalho com o SAERJ e em que medida o SAERJ é levado em consideração no trabalho com suas turmas. Foram exploradas também questões específicas sobre como entendiam a influência do currículo mínimo e do SAERJ/Saerjinho sobre a autonomia docente. Por fim, foi pedido que os professores discorressem sobre as políticas curriculares e de avaliação da rede estadual de modo geral.

Análises Preliminares

A intenção nesta pesquisa, como já dito anteriormente, é ouvir professores que entraram na rede estadual após a implementação do currículo e também professores que estiveram presentes nos dois momentos, antes e após a proposta curricular entrar em vigor. Dentre os dois docentes entrevistados até o mesmo, o professor I passou a trabalhar na rede após a implantação do Currículo Mínimo e do Saerjinho, já o Professor II atua desde 2009, e, portanto, atuou antes e depois dessas políticas chegarem à escola. Como docente há mais tempo e tendo vivenciado modos distintos de trabalho no interior de uma escola estadual, este professor destaca o estranhamento produzido pela alteração ocorrida entre os dois momentos de sua vida profissional: o primeiro descrito como “mais autônomo”, para outro mais regulado por uma política produzida externamente.

No início não foi legal. Foi uma transição muito brusca para o que a gente tinha, uma realidade um pouco mais autônoma, de você conseguir escolher perante as características da sua turma específica o que você poderia aplicar, o que seria mais interessante, para [uma outra, com] um currículo que já vem pronto. Então, de cara foi bem difícil assim de adaptar... [Professor II]

Esse estranhamento, no entanto, não pode ser entendido necessariamente como uma recusa a essas imposições curriculares. Ambos os docentes, ao narrarem suas experiências em relação à utilização do currículo mínimo, parecem tratá-lo como sugere a apresentação

do CM, como um “guia” para as suas práticas em sala de aula, conforme se pode evidenciar a seguir:

[o currículo mínimo] Dá um norte, para o professor, do que ele deve fazer de maneira que todas as escolas trabalham o mesmo conteúdo. Então, eu aqui em Friburgo, vou trabalhar um conteúdo que vai ser o mesmo conteúdo que você vai trabalhar aí em Niterói, São Gonçalo que... o outro colega meu vai trabalhar lá em Campo Grande... enfim todos os professores vão trabalhar o mesmo conteúdo o que significa que todos os alunos terão, “teoricamente”, a capacidade igual de conhecimento. Terão [acesso ao] mesmo conhecimento, independente do lugar [em] que você vai trabalhar. E eu acho isso uma coisa positiva, porque senão pode, “teoricamente”, virar uma bagunça. Cada um [professor] vai dar o que acha importante, vai deixar de lado o que não acha [...] [Professor I]

É um norte que a secretaria [estadual] pensa [para] unificar as escolas desse jeito, então. De um modo geral, a gente tenta seguir como uma linha né, mas nem sempre é possível. [...] ele [o currículo mínimo] passa a ser um norte, ele passa a ser um direcionamento. Às vezes você consegue atingir várias das metas que são pré-determinadas, mas muitas vezes não se consegue. E dentro da minha sala de aula eu acabo não tendo muita fidelidade a esse currículo, porque eu prezo mais pelo bem estar dos alunos né. Pela maneira que eles vão ficar, o que eles vão entender, pelo o que eles vão aproveitar daquilo do que simplesmente seguir a risca um protocolo[...] [Professor II]

Os depoimentos dos professores, no entanto, não demonstram uma total aceitação ou cumprimento da proposta curricular da SEEDUC-RJ. Sugerem, na verdade, diferentes formas de apropriação do mesmo currículo. Enquanto afirma que o utiliza como guia, o Professor II, no trecho acima, indica que não é o currículo que estará em primeiro lugar na hora de organizar e planejar suas aulas, apontando algumas dificuldades encontradas ao se trabalhar com o currículo escrito e conciliá-lo com aquilo que acredita ser o adequado para sua turma naquele momento. Por sua vez, o Professor I parece demonstrar sua concordância pela distribuição justa e equitativa do conhecimento que o currículo dá acesso para alunos de diferentes localidades, entendendo que a unicidade pode evitar a “bagunça” na seleção curricular de cada professor. A unificação da rede é um dos motivos apontados pelo documento curricular como sua finalidade ao afirmar que visa estabelecer a harmonia em uma rede que é diversa, afirmando ainda que esse currículo deve ainda ser preenchido pelos docentes de cada escola, deixando aberto o entendimento do que seria “mínimo”:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (Currículo Mínimo, p. 2, 2012)

A despeito dessa simplificação do que seria mínimo, ao que parece comprometido com um sentido de “harmonia” no currículo, o Professor I parece refletir sobre a inconsistência entre a “ordenação” e sua liberdade de decisão. Talvez por isso, destaca no trecho a seguir, que o currículo pode trazer alguns problemas no planejamento das aulas dependendo da escola em que o docente leciona.

Dependendo da sua escola, da sua direção, dos coordenadores pedagógicos, [o currículo mínimo] pode te engessar muito também e isso não é positivo, porque não dá brecha pra você [decidir], ‘ó eu vou seguir esse conteúdo, mas vamos dar uma adaptadinha aqui, vamos dar uma mexidinha aqui’, e é isso o que eu acho o ideal, é isso que eu tento fazer.
[Professor I]

A tensão que parecia estar negada pelo professor na aceitação do currículo mínimo - como uma solução que permitiria administrar de forma eficiente e igualitária a distribuição do conhecimento por essa grande rede de ensino - aparece vigorosa quando se colocam juntos currículo e avaliação. Em relação a este conjunto, a narrativa do Professor II mostra como o efeito controlador dessa combinação interfere no seu cotidiano escolar, na dimensão de uma decisão que parece reconhecer como sua. Por um lado, o docente aponta como essa relação pode influenciar, até mesmo na escolha das turmas em que cada docente irá lecionar, inclusive deslocando-o da disciplina (e nível de ensino) para a qual foi concursado, por discordar nesse jogo das regras impostas ou ser “rebelde” a elas. Por outro lado, reconhece o incômodo dessa imposição pela ausência de discussão sobre essas políticas, pois percebe-as como chegando “prontas” (leia-se, autoritariamente) ao ambiente escolar.

Eu já tive que lidar com essa cobrança [da secretaria estadual] de inclusive incluir o SAERJ como uma das avaliações, meio que não te dando muita opção. Você tendo que usar o SAERJ, o resultado do SAERJ, que não é uma obrigação do professor... ter que fazer a correção do SAERJ pra poder usar como um método de avaliação. Eu acho que até por eu ser meio rebelde com isso, acho que fui tirado dessas turmas de ensino médio [...] Porque assim, pra mim seria muito melhor dar aula pro ensino médio, eu que sou... a minha matrícula é em Biologia. Eu gosto mais da Biologia do que de Ciências, mas assim... eu prefiro ter mais liberdade do que ter que ficar sujeito a esse tipo de cobrança. Então eu acabo não achando ruim pegar as turmas de séries mais baixas por não ter tanta cobrança. Mas é de fato uma situação bem... é ...assim, não é questão de ser incomoda só, é uma questão, uma situação que não cabe, que não faz muito sentido porque existe uma cobrança por parte da direção que não faz ideia do que é o currículo. Simplesmente, ela [a direção] só quer que seja cumprido por causa do SAERJ... Não existe uma discussão sobre a razão do SAERJ ou se o SAERJ de fato avalia alguma coisa ou não. É uma coisa meramente imposta né, você recebe

isso e não existe argumentação, não pode ser argumentado de alguma forma então acaba sendo uma coisa que perde o sentido né. A meu ver, poderia ter uma função muito interessante, mas se perde muito por causa dessas questões extremamente antidemocráticas. [Professor II]

A narrativa do professor II ilustra o quanto sente que há esvaziamento de sua própria ação docente em uma das tarefas codificadas no exercício profissional. A “rebeldia” do professor não pode ser entendida como movida por negligência ou por descompromisso com seus alunos, haja vista que o mesmo docente havia declarado sua preocupação com o sucesso deles na avaliação: “eu prezo mais pelo bem estar dos alunos né. Pela maneira que eles vão ficar, o que eles vão entender, pelo o que eles vão aproveitar...”. Ou seja, o interesse dos alunos parece também ser razão de sua rejeição às mudanças impostas, e o professor II ao vivenciar a interferência do controle externo, passa a ser punido naquilo que não estava disposto a negociar, qual seja, a docência em Biologia no ensino médio. Entretanto, prezando sua liberdade em detrimento do controle sobre a avaliação, ajusta-se às “turmas de séries mais baixas” abrindo mão de uma condição mais valorizada na carreira docente, o ensino das últimas séries escolas, ainda que denuncie a violência sobre sua autonomia.

Conclusões Preliminares

Os depoimentos dos dois professores de Biologia entrevistados sugerem que as disputas e negociações que envolvem a produção dos documentos curriculares, as avaliações e o trabalho docente parecem tensionar a autonomia do trabalho desses professores de formas variadas.

O exame dos depoimentos recolhidos até o momento nos permite dizer que os professores encontram cerceamentos constrangedores sobre as decisões que envolvem o seu próprio trabalho. O detalhamento cada vez maior das propostas curriculares, nesse caso o “currículo mínimo”, evidencia também um controle maior do Estado sobre o que ensinar e quando ensinar, principalmente quando se associa a avaliação externa.

Por fim, a discussão sobre o alinhamento entre as políticas curriculares e de avaliação se torna importantíssima no momento atual do país, não apenas no Estado do Rio de Janeiro, mas também em escala nacional com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular. O exemplo já em vigor no Estado do Rio de Janeiro, e que parece se ampliar implacavelmente por todo país num futuro próximo, pode estar antecipando o que há vir

em uma escala ainda maior, visto que a BNCC se dirige a cerca de 150 mil escolas públicas do país. Dessa forma, a discussão sobre a influência das políticas curriculares e de avaliação sobre a autonomia dos professores mostra-se atual e relevante para a construção de uma agenda de pesquisa educacional.

Referências

- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, n. 44, p. 143-165, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; p.15-33. 1997.
- POPKEWITZ, T. S. Números em grade de inteligibilidade. Dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. de L. R.; GARCIA, M. M. A. (Org.). *Currículo, Políticas e Ação Docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 19-50, 2013.
- SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. *Educação em Foco*, v. 21, n. 1, p. 39-64, 2016.

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS POR DOCENTES DA DISCIPLINA ESCOLAR EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO TEMA DOS JOGOS OLÍMPICOS

Paula Mayworm de Azevedo (PPGE/UFF)¹⁵⁵

José Roberto da Rocha Bernardo (FEUFF)¹⁵⁶

Resumo: Esta pesquisa, ainda em andamento, busca problematizar e refletir sobre possíveis interferências provocadas pelo advento Jogos Olímpico na forma como a disciplina escolar Educação Física vem sendo ministrada. Na primeira etapa da pesquisa, os dados são obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os docentes de Educação Física que atuam na Educação Básica no Município do Rio de Janeiro, cidade sede do evento. Assim, procuramos compreender qual o sentindo das Olimpíadas para estes professores, e como este movimento pode interferir em suas práticas pedagógicas. Nas primeiras aproximações com as entrevistas realizadas com duas professoras é possível perceber que não há um impacto significativo nas suas práticas pedagógicas. Entretanto, ambas identificam uma pseudovisibilidade/pseudovalorização da Educação Física neste período que antecede o megaevento.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Jogos Olímpicos. Prática Docente.

Introdução

Durante a minha vida escolar a vivência com a Educação Física esteve voltada para o ensino do esporte espetáculo¹⁵⁷. Ao chegar ao Instituto de Educação Física (IEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF), me deparei com uma licenciatura que se aproxima de uma formação crítica dos licenciados em diferentes espaços.

Assim, num primeiro momento um grande impacto me ocorreu, já que me baseava nos princípios da Educação Física vivenciados na escola, ou seja, de práticas desportivas

¹⁵⁵ Paula Mayworm de Azevedo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: paulamayworm@id.uff.br. Bolsista CAPES.

¹⁵⁶ José Roberto da Rocha Bernardo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: bernardo.jrr@gmail.com.

¹⁵⁷ Para Proni (1998) o esporte-espetáculo “[...] é o desporto praticado no alto rendimento, que é reproduzido para o esporte educacional e para o participativo, com competições esportivas organizadas, esquemas intensivos de treinamento, relações mercantis, reproduzido por diferentes meios de comunicação, assalariamento de atletas” (*apud* RODRIGUES; MONTAGNER, 2005, p.1).

de alto rendimento e aprimoramento de gestos motores. Somente a partir das leituras de alguns autores da área, entre eles Coletivo de Autores (1992)¹⁵⁸, Bratch (2005), Kunz (1991), Ghiraldelli (1998), Daolio (2003), comecei a problematizar algumas concepções da Educação Física que foram hegemonizadas ao longo da história.

Desta maneira, no presente momento me aproximo de uma Educação Física Escolar que busca a compreensão dos aspectos sociais, históricos, culturais e políticos das diferentes manifestações corporais, sendo este processo construído por meio de contextualização, problematização e dos questionamentos provenientes das práticas sociais. Nessa perspectiva, cabe ao professor aproximar os conteúdos da realidade social dos seus alunos, proporcionando uma leitura crítica, tomada de consciência e participação ativa na sociedade que está inserido. Isto é, romper com a “(...) concepção e prática da Educação Física restrita àqueles conteúdos hegemonicamente aplicados nas aulas, permitindo aos alunos conhecer e vivenciar criticamente variadas práticas corporais” (TERRA, 2015, p. 169).

Acredito que a minha trajetória na universidade estimulou a formulação do que apresento hoje como a questão de pesquisa. Acima de tudo, proporcionou, através da troca de experiências com os docentes da escola, com os professores-supervisores e com os pós-graduandos, profundas reflexões acerca da formação docente, do contexto das escolas públicas, dos currículos, dos conteúdos e metodologias de ensino. Portanto, consegui (re)pensar os desafios da prática docente, principalmente no que diz respeito a prática pedagógica da Educação Física.

À vista disso, após o país ser escolhido como sede de sucessivos megaeventos¹⁵⁹ esportivos, como o Pan-Americano (2007), os Jogos Mundiais Militares (2011), a Copa das Confederações (2013), a Copa do Mundo (2014) e os Jogos Olímpicos (2016), se torna imprescindível e fundamental identificar como esses acontecimentos vêm se sucedendo nos últimos anos. Salientamos a importância de se compreender os impactos que os megaeventos têm acarretado em diferentes esferas sociais, culturais, econômicas, políticas, educacionais, entre outras, porém para esta investigação, o recorte da pesquisa será o advento Jogos Olímpicos (2016) e seus reflexos no campo educacional.

¹⁵⁸ Coletivo de Autores se refere ao grupo de autores que escreveram o livro: Metodologia do Ensino de Educação Física Escolar. São eles: Lino Castellani, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Escobar e Valter Bracht.

¹⁵⁹ Megaevento pode ser considerado um acontecimento, principalmente na área do entretenimento, que envolve grandes meios de produção e supostamente interessa a uma grande quantidade de pessoas (Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico).

Ao serem propostos para uma determinada cidade, os Jogos Olímpicos vêm, quase sempre, acompanhados de um discurso de legados, principalmente relacionado ao aspecto socioeconômico. Para que seja possível melhorar as instalações olímpicas, inicia-se um processo de urbanização da cidade, onde bilhões são gastos e investidos em obras e construções para atender ao “padrão olímpico de qualidade”.

Diversos são os questionamentos realizados sobre a superestimação dos impactos positivos, como o desenvolvimento da infraestrutura da cidade e dos seus transportes; e a subestimação dos impactos negativos, como a falta de transparência com os gastos das obras, as remoções e segurança/repressão pública (TAVARES, 2011).

Diante deste cenário, é possível notar que este megaevento esportivo é cercado de ideais utilitarista e mercadológica, conforme afirma Minuzi et al (2013): eles “[...] agem sob a dinâmica do capitalismo, sustentando suas estruturas e relações. Apresentam-se como produto de entretenimento, de espetáculo de âmbito planetário, altamente negociado no mercado” (MINUZI, 2013, p. 32). Isto é, este megaevento é marcado por disputas de interesses e de poder, onde o esporte-espetáculo se tornou a mercadoria e o meio de gerar capital. Nesse sentido, os Jogos Olímpicos podem suscitar novos desafios para a prática educacional da Educação Física, devido a possíveis mobilidades de discursos persuasivos que tentam postular novamente a esta disciplina a incumbência de fomentar atletas escolares, como já apontado na pesquisa de Grunennvalt e Kunz (2013).

A partir desse pressuposto, realizamos um levantamento e identificamos alguns documentos que orientam políticas e ações governamentais que têm como finalidade a aproximação das práticas esportivas através desta disciplina escolar. Foram identificados: o programa *Atleta na Escola*¹⁶⁰; as escolas do *Ginásio Experimental Olímpico (GEO)*¹⁶¹; e o programa *Transforma*¹⁶²; que apesar de diferentes propósitos, se aproximam ao considerar o ambiente escolar, a partir da disciplina escolar Educação Física, como um espaço para difundir os “valores” olímpicos e paraolímpicos, além de incentivar o desempenho esportivo.

Diante deste quadro, podemos perceber que há uma orientação governamental – principalmente no programa *Atleta na Escola* e nos *Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO's)*, que explicitam claramente em seus documentos a associação entre esporte e educação – em incentivar o ensino de gestos motores e técnicas desportivas de alto

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://www.atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>>

¹⁶¹ Disponível em: <<http://www.cidadeolimpica.com.br/projetos/ginasio-experimental-olimpico/>>

¹⁶² Disponível em: <<http://www.rio2016.com/educacao/transforma>>

rendimento como conteúdos privilegiados e supervalorizados da disciplina escolar Educação Física frente aos demais conteúdos da área.

Assim me aproximo dos questionamentos de Mattos (2008), que indaga

Não seria esse o momento para pensar em reformas estruturais na educação? Não seria esse o momento para tematizar os conteúdos e objetivos da Educação Física? Haverá investimento em infraestrutura esportiva adequada para que profissionais de educação física possam desenvolver um trabalho de qualidade ou a responsabilização¹⁶³ será cada vez maior dos alunos e profissionais? (MATTOS, 2008, p.303).

Reconhecemos que os questionamentos apresentados, (re)afirmam a urgência e a necessidade de refletir e dialogar sobre os efeitos e consequências destes eventos para a disciplina escolar. Isto pode ser ratificado se levarmos em consideração a trajetória histórica da Educação Física Escolar que foi marcada até as décadas de 80 e 90 por uma racionalidade técnico-instrumental. Desde então, ela busca romper com este discurso e assume a proposta de uma prática educativa que vai para além do simples “fazer por fazer”, mas que devem

(...) oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento, tal como o esporte, favorecendo a reflexão pedagógica deste aluno. As atividades, tarefas e responsabilidades dos alunos não são simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar, fazer. Esse ‘fazer’ deve configurar-se como procedimento imprescindível para refletir criticamente o conhecimento trazido por um determinado tema da cultura corporal, compreendendo-o conceitualmente, inclusive através de experimentações corporais; ou seja, deve ser um ‘fazer’ crítico-reflexivo (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 26-27).

É nesse sentido que compreendemos que o tema dos Jogos Olímpicos, tão atual e presente na vida dos educandos e educadores, podem proporcionar ricas reflexões, considerações e avaliações através de um diálogo crítico e problematizador. Pois diversos estudos como de Bracht (2003), Mascarenhas (2012), Souza Júnior (2001), Gomes (2014), Vaz (2011) nos apontam a fragilidade do momento, já que nos encontramos inseridos em um contexto de políticas públicas que, além de valorizarem os “legados e feitos” por estarmos sediando esse advento esportivo, ainda propõem a prática hegemônica e irreflexiva dos esportes de alto rendimento através da Educação Física Escolar.

Desta maneira, essa pesquisa pretende refletir o quanto esse contexto influencia e interfere na forma que a disciplina escolar Educação Física vem sendo ministrada, sobretudo, a partir de orientações oficiais contemporâneas que estão voltadas para

¹⁶³ O termo refere-se aos trabalhos de Bracht e Almeida (2013) e Souza Júnior (2006) que apontam que há uma culpabilidade sob a disciplina escolar Educação Física pelo fracasso olímpico de Sydney em 2000.

contextualizar os conteúdos desta disciplina via Jogos Olímpicos. Assim, nos questionamos como a temática vem sendo tratada e abordada no ambiente escolar e como vem sendo identificada por esses educadores. Diante deste cenário, sistematizamos a seguinte pergunta: Em que medida o advento Jogos Olímpicos conforma o ensino da Educação Física Escolar em escolas da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro?

Nesse sentido, consideramos pertinente pesquisar sobre os efeitos, influências e interferências do megaevento Jogos Olímpicos no ambiente escolar, principalmente no trabalho dos docentes da área de Educação Física na Escola Pública de Ensino Básico no Rio de Janeiro. Desta maneira, buscaremos identificar e analisar, a partir da fala dos professores de Educação Física, como eles compreendem o advento Jogos Olímpicos que será sediado na cidade do Rio de Janeiro. Além de, compreender como estes professores lidam com os desafios que os documentos oficiais e/ou das escolas trazem em relação à temática dos Jogos Olímpicos.

Metodologia da Pesquisa

Pela forma como definimos os objetivos deste estudo, neste momento buscamos a consonância com um método que ajude a captar as complexidades do cotidiano das escolas e dos sujeitos envolvidos para conseguir construir uma metodologia que me permita desenvolver a investigação. Assim, identificamos na perspectiva qualitativa crítica a possibilidade de um esquema teórico não fechado e de visão ampliada, profunda e integrada ao fenômeno social complexo, como é o caso da prática educativa.

As pesquisas qualitativas possuem características *multimetodológicas*, ou seja, “usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTI, 1998, p. 163). Nesta pesquisa, os estabelecidos foram: caderno de campo para registros dos diálogos e as entrevistas semiestruturadas com os docentes.

Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, por considerá-la uma ferramenta flexível e não tão direta. De acordo com Negrini (2010, p. 76) a entrevista possibilita “(...) obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa”.

Desta maneira, encontramos neste instrumento de coleta de dados um grande potencial para guiar, explorar, construir e direcionar a entrevista. O roteiro das entrevistas foi elaborado previamente, discutido com o professor orientador e submetido a uma apreciação externa – a fim de revisar a clareza, formulação e objetivos das questões. Além disso, ele é um instrumento flexível, já que é passível de modificações - a partir da avaliação do pesquisador ou do sujeito pesquisado - durante todo o processo de entrevista (DUARTE, 2002).

Os participantes da pesquisa serão professores de Educação Física que atuam na Educação Básica da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, já que a cidade irá sediar os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, por ainda nos encontrarmos em um campo muito amplo, entendemos que seria importante sujeitos envolvidos em diferentes contextos. Desta forma, foram realizadas 02 entrevistas com professoras matriculadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), e estão previstas e agendadas 04 entrevistas, sendo 02 professores pertencentes ao Ginásio Experimental Olímpico (GEO) – pelo fato de ser uma escola que emerge do contexto dos Jogos Olímpicos – e dois professores regulares da rede do Rio de Janeiro.

Para uma breve apresentação das professoras colaboradoras da pesquisa – até o momento – segue o quadro abaixo.

QUADRO 1 – Sujeitos da Pesquisa

Identificação¹⁶⁴	Sexo	Formação Inicial	Ano de Formação	Tempo de Atuação no Magistério
Entrevista I (Gardênia) ¹⁶⁵	F	UFRJ	2006	08 anos (2007-2016)
Entrevistada II (Iris)	F	UFRRJ	2003	08 anos (2007-2016)

Fonte: Do Autor

¹⁶⁴ Conforme assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ambas as identidades foram mantidas em sigilo.

¹⁶⁵ Nomes fictícios.

Primeiras Aproximações com os dados empíricos

Para a interpretação e compreensão do material empírico – entrevistas semiestruturadas – adotamos o referencial teórico da metodologia de Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977; GUERRA, 2006). Em consonância com esta concepção metodológica, os temas emergentes das entrevistas serão agrupados a partir de certa proximidade temática e constituirão as categorias de análise.

Cabe ressaltar que estas categorias de análise da pesquisa não foram/serão estabelecidas *a priori*, e sim construídas no decorrer do processo da pesquisa, a partir da reflexão do pesquisador que emerge das leituras e releituras dos dados empíricos. Desta forma, utilizamos a metodologia da análise de conteúdo também baseados em Guerra (2006, p. 69), considerando o argumento de que a análise conteúdo “pretende descrever a situação, mas também interpretar o sentido do que foi dito”.

Após a transcrição integral do que foi dito, o material foi devolvido aos sujeitos para possíveis modificações, sugestões e amadurecimento do material empírico, e em seguida, realizamos sucessivas leituras do material transcrito com o intuito de identificar o corpus centrais da entrevista.

A partir deste movimento de organização dos dados empíricos apoiada na proposta da pesquisa e nos fundamentos teóricos, destacamos – nesta primeira aproximação com as entrevistas – três temas que foram agrupados e sistematizados em categorias empíricas de discussão, sendo elas, I) Legados Olímpicos: mobilidade urbana; II) A espetacularização da Educação Física na escola; III) A relação dos professores de Educação Física com os Jogos Olímpicos.

Estas são categorias de análise que ainda se encontram em fase de construção, desta forma serão ainda aprimoradas. Além disso reconhecemos que no decurso das entrevistas – que estão previstas para ocorrer – deverão emergir novas categorias de análise.

A primeira categoria, Legados Olímpicos: mobilidade urbana, diz respeito a mudanças no deslocamento dos meios de transporte na cidade do Rio de Janeiro, e foram citados por ambas as professoras como grande transtorno nos seus cotidianos, não só em relação ao tempo de deslocamento/circulação na cidade, mas também por toda a apreensão ocasionada por obras e seus desvios.

Já a segunda categoria, A espetacularização da Educação Física na escola, se manifesta a partir do relato das professoras, ao afirmarem que só se sentem reconhecidas na escola quando estão participando e/ou organizando eventos ou nas competições

esportivas. Estas circunstâncias se aproximam do que Dantas (2013) aponta. Segundo este autor, o cenário de festas, eventos e disputas esportivas se apresentam como uma grande “vitrine” para o estabelecimento de ensino, sendo proveitoso para dar maior visibilidade para a escola.

A terceira categoria, A relação dos professores de Educação Física com os Jogos Olímpicos, está relacionada à forma como estes docentes pretendem abordar o tema dos Jogos Olímpicos em suas aulas, visto que é um fenômeno irreversível, que vai acontecer e está acontecendo. Em ambas as falas as professoras apontam a necessidade de aproveitar os Jogos Olímpicos para apresentar uma contraproposta do que está sendo divulgado pela mídia e outros meios de comunicação que enfatizam o discurso das Olimpíada enquanto espetáculo. Assim, acreditam ser este um espaço/momento de reflexão e questionamento sobre as controvérsias que envolvem este megaevento esportivo.

Por fim, buscamos construir essas categorias empíricas como bases que nos orientem na compreensão e interpretação do material empírico, que a partir da entrevista com os docentes procura evidenciar como a visibilidade dos Jogos Olímpicos 2016 tem sinalizado ou não uma possível legitimidade para a disciplina escolar Educação Física.

Considerações finais

O trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento, desta forma reconhecemos que ainda é necessário aprofundar determinadas bases teóricas, assim como as análises dos dados empíricos. Ainda estão previstas 04 entrevistas com docentes da área que trabalhem no Município do Rio de Janeiro, que já se encontram agendadas.

Esta pesquisa busca problematizar e refletir sobre os impactos, as influências e as interferências provocadas pelo advento Jogos Olímpico sobre a forma como a disciplina escolar Educação física vem sendo ministrada. Nas primeiras aproximações com as entrevistas se pode perceber que não há um impacto significativo nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, mas sim percebe-se que há uma pseudovisibilidade/pseudovalorização da Educação Física neste período que antecede os megaeventos esportivos, como os Jogos Olímpicos.

A título de exemplo, ambas as entrevistas foram realizadas no início do ano letivo e as coordenadoras das escolas já haviam solicitado às professoras que tratassem da temática. Desta forma, buscamos contribuir, ainda que pontualmente, para a percepção

acerca dos limites, das expectativas e contribuições indicados pelos docentes de Educação Física em relação ao megaevento Jogos Olímpicos.

Por fim, reconhecemos que esta pesquisa possui lacunas e está limitada por um recorte específico e restrito ao contexto das escolas participantes.

Referências

ALVES-MAZOTTI, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZOTTI; GERWANDSNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.147-178.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977

CIDADE OLÍMPICA. *Ginásio Experimental Olímpico (GEO)* Disponível em: <http://www.cidadeolimpica.com.br/projetos/ginasio-experimental-olimpico/> Acessado em: 01 de junho de 2015.

DANTAS JR., H.S. Espetacularização da escola: a Educação Física, o esporte e os megaeventos esportivos. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 89, 2013, p. 33-44.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM ACORDO ORTOGRÁFICO. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/megaevento> Acessado em: 29 de setembro de 2015.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, nº 115. São Paulo/SP, 2002. p.139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>

GRUNENVALT, J.T.; KUNZ, E. Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 89, 2013, p. 19-32.

GUERRA, I.C. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdos: Sentidos e formas de uso*. São João de Estoril: Ed. Princípia. 2006.

MATTOS, R.S. Conteúdos da Educação Física no Período Pré-Olimpíada de 2016: avanço? *Revista Motrivivência*. Ano XX, nº 31, p.301-318. Dezembro de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Atleta na Escola. Disponível em: <http://www.atletanaescola.mec.gov.br/programa.html> . Acessado em: 01 de junho de 2015

MINUZI, E.D.; MARIN, E.C.; FRIZZO, G.E. As manifestações sociais como contratendência ao espetáculo olímpico de entretenimento planetário. *Revista Motrivivência*. Ano XXV, nº41, p.27-41. Dezembro de 2013.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A.; MOLINA, V. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2010. p. 61-101.

RIO 2016. *Projeto Transforma*. Disponível em:
<http://www.rio2016.com/educacao/transforma> . Acessado em: 01 de junho de 2015.

RODRIGUES, E.F.; MONTAGNER, P.C. Esporte-espetáculo, televisão e pedagogia do esporte: o que crianças compreendem e as relações com um programa esportivo de televisão. *Revista EFDeportes* . Ano 10, nº85. Argentina – Junho de 2005. Disponível em:
<http://www.efdeportes.com/efd85/tv.htm> Acessado em: 24 de setembro de 2015.

SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. *Revista Pensar a Prática*: Goiás. v.4, 2001. p. 19-30.

TAVARES, O. Megaeventos Esportivos. Porto Alegre: *Movimento*. v. 17, n. 03, 2011, p. 11-35.

TERRA, D. Escola e Universidade: diálogos com o PIBID de Educação Física. In: TERRA, D.; CARVALHO, R. (Org). *Educação Física Escolar: a contribuição do PIBID*. Curitiba, PR: CRV, 2015. P.165-174.

Roda de Conversa “Educação Popular” - Sessão 1

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

UM BREVE OLHAR SOBRE A MARGINALIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO DE 1930 A 1974

André Joaquim Gonçalves Xavier (UFF)¹⁶⁶

Resumo: No presente trabalho estudamos o sistema educativo colonial em Moçambique, no período de 1930 a 1974, dialogando com a obra *Escola e democracia* de Dermeval Saviani. Este autor, ao abordar a problemática da marginalidade, destaca dois grupos de teorias: não-críticas, por dissociarem a educação e a sociedade e conceberem a educação como um instrumento de combate a marginalidade, isto é, um mecanismo de equalização social; teorias crítico-reprodutivistas, contrárias ao primeiro grupo, por postularem que a educação é um mecanismo reprodução das desigualdades sociais, portanto fator de marginalização. A partir destes pressupostos, procuramos aprofundar a questão da marginalidade que caracterizava o sistema educativo colonial em Moçambique.

Palavras-chave: Teorias da educação. Marginalidade. Educação colonial. Educação em Moçambique.

Introdução

Para nos ajudar a entender o sistema educativo colonial em Moçambique, no período de 1930 a 1974, dialogaremos com o Dermeval Saviani, principalmente com as suas reflexões sobre a marginalidade educacional. Embora as suas análises sejam sobre o sistema educacional da América Latina, acreditamos que serão fundamentais para a compreensão do sistema educativo Moçambicano, visto que reconhecemos que a África subsaariana tem muitos aspetos socioeconômicos e políticos muito próximos dos países latinos.

Em termos estruturais, o nosso trabalho compreende três partes: a primeira é introdutória, onde apresentamos o tema; a segunda corresponde ao desenvolvimento do tema, onde fazemos a nossa abordagem sobre a marginalidade no sistema educativo

¹⁶⁶ André Joaquim Gonçalves Xavier, Doutorando em Educação, Universidade Federal Fluminense. É Mestre em Educação de Adultos pela Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e Licenciado em Ciências Policiais pela Academia de Ciências Policiais (ACIPOL – Moçambique). E-mail: andrejxavier@gmail.com. É Bolsista do CNPq-MCT/Mz.

colonial em Moçambique, referente ao período de 1930 a 1974; e na terceira, tecemos algumas considerações finais.

A questão da marginalidade no sistema educativo colonial em Moçambique

Para Saviani (1981), o estudo da marginalidade exige um olhar profundo sobre as teorias da educação. Segundo ele, estão divididas em: *teorias não-críticas*, ou seja, aquelas que concebem a educação como um instrumento de equalização social, na medida em que a sociedade é harmoniosa e a marginalidade é uma distorção ou desvio a ser superado por meio da educação e; *teorias crítico-reprodutivas*, constituídas por aquelas que concebem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização, na medida em que a sociedade é constituída por classes antagônicas em relação ao poder. Por isso, segundo estas, a marginalidade é inerente a própria sociedade, o que implica que o papel da educação é legitimar essa relação de poder (o antagonismo de classes e a marginalidade). Em suma, segundo elas, a função da educação é a reprodução desta sociedade de classes.

Saviani (1981) destaca que para as *teorias não-críticas*, a marginalidade constitui um desvio. Ou seja, é um problema social, e a educação, considerada autônoma em relação à sociedade – ignoram as determinações sociais do fenômeno educativo –, tem a função de transformar a sociedade, tornando-a melhor, com vista à equalização social. As teorias não-críticas se subdividem em pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Já as teorias crítico-reprodutivista, segundo ele, consideram que a educação depende da sociedade. Ou seja, não é um fenômeno autônomo. Pelo contrário, a educação não tem como objetivo melhorar a sociedade, mas sim manter as desigualdades sociais. Neste grupo de teorias, estão: a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e a teoria da escola dualista.

Ao analisar a educação em Moçambique no período colonial, Mazula (1995, p. 79) defende que a política educativa colonial “Tinha por objetivo assegurar a hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre *as sociedades ditas tradicionais* ou *primitivas*, consideradas estagnadas no grau zero da temperatura da História”.

Gómez (1999) defende que o sistema educativo colonial apresentava-se coerente com os objetivos econômicos, políticos e culturais do sistema colonial, cuja finalidade era a reprodução das suas relações de exploração e de dominação.

O Governador Geral de Moçambique (1896-1898), Mouzinho de Albuquerque, e por conseguinte, afirmava que: “Quanto a mim, o que nós precisamos fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província” (MEC, 1980 *apud* GÓMEZ, 1999, p. 41).

O Governador Geral de Moçambique (1906-1910), Freire de Andrade, reforça este posicionamento ao afirmar que “a única educação a dar ao africano é aquela que faça dele um trabalhador” (GÓMEZ, 1999, p. 41).

Sem sombra de dúvida, o regime colonialista português não visava a formação de cidadãos moçambicanos, mas sim o aproveitamento da força de trabalho para abastecer os sistemas de produção colonialista, particularmente o trabalho manual.

Antes de aprofundar a nossa reflexão sobre o sistema educativo colonial, acreditamos ser fundamental fazer uma breve caracterização da sociedade colonial, que se dividia em três classes de cidadãos principais: colonos, com plenos direitos de cidadania; assimilados, com direitos de cidadania restritos e; indígenas, sem direitos de cidadania (FRANCISCO, 2009).

Nesta sociedade de classes, assimilado correspondia a uma categoria intermediária, que consistia no reconhecimento oficial da entrada de uma pessoa de raça negra na “comunidade lusíada”, mediante a satisfação dos seguintes requisitos:

- 1) Saber ler, escrever e falar português corretamente;
- 2) Ter meios suficientes para sustentar a família;
- 3) Ter bom comportamento;
- 4) Ter a necessária educação e hábitos individuais e sociais de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal;
- 5) Fazer um requerimento à autoridade administrativa da área, que o levaria ao governador do distrito para ser aprovado (FRANCISCO, 2009, p. 95).

Esta hierarquia de classes automaticamente instituiu um sistema educativo que compreendia dois subsistemas distintos: o *oficial* para os filhos dos colonos e dos assimilados; e o *indígena* destinado à população nativa (não assimilados). De forma resumida, podemos dizer que esta diferenciação visava legitimar o carácter discriminatório do sistema colonial, em todos os seus aspectos (político, económico, social e cultural).

A subdivisão em subsistemas oficial e indígena tinha como objetivo legitimar a ideologia de hierarquização dos grupos humanos e sociais – a espinha dorsal do pensamento colonialista – pregando a supremacia da cultura europeia. À luz da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, podemos afirmar que o sistema educativo colonial legitimava a cultura portuguesa em detrimento da cultura dos povos nativos de África, assumindo de forma clara a sua intenção de sobreposição cultural.

Segundo o diploma legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930:

O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, lhe formar a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (MAZULA, 1995, p.80).

Ainda no campo da violência simbólica, podemos destacar a primeira reforma no subsistema do ensino indígena, aprovada em 1935 pelo Governador Geral, José Cabral, que na sua essência não apresenta mudanças profundas, limitando-se a esclarecer alguns pontos relativos ao ensino primário rudimentar e ao ensino profissional indígena:

O ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adoção dos costumes civilizados. As escolas de artes e ofícios, estabelecimentos de assistência gratuita às populações indígenas, têm por fim educar os indígenas preparando-os para operários dos diferentes ofícios ou indústrias da Colônia (Artigo 1º da Portaria nº 2.457 de 27 de março de 1935 *apud* MAZULA, 1995, pp. 83-84).

Para Bourdieu e Passeron (1975 *apud* SAVIANI, 1981, pp. 19-20) “Toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material”.

Por outras palavras, a violência material (dominação econômica) reforça-se pela sua conversão em violência simbólica (dominação cultural), o que sucede a legitimação através da dissimulação do seu caráter. Isto é, o capital econômico encontrava-se nas mãos dos colonos portugueses, os quais determinavam os projetos político-pedagógicos, os currículos, os conteúdos e os materiais didáticos a serem usados nas escolas coloniais e, assim, usavam este poder para legitimar e disseminar os hábitos, costumes, religião e crenças do povo português em detrimento da cultura dos povos originários de África.

No que se refere à aplicação da teoria geral da violência simbólica no sistema escolar, Bourdieu e Passeron (1975, apud SAVIANI, 1981, pp. 21-22) sintetizam do seguinte modo:

Numa formação social determinada, o sistema de ensino dominante pode constituir o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência).

Assim, podemos entender que no quadro da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, os povos nativos são os marginalizados, sendo socialmente marginalizados por não possuírem força material (desprovidos dos meios de produção, expulsos das terras férteis e confiscado o seu gado) e culturalmente marginalizados por falta de força simbólica (capital cultural), a sua cultura não fazia parte dos currículos das escolas coloniais.

Em termos estruturais, os dois subsistemas do ensino colonial eram diferentes. O subsistema de ensino indígena estruturava-se em: ensino primário rudimentar, com três classes; ensino profissional indígena, envolvendo escolas de artes e ofícios com quatro classes destinadas a rapazes e escolas profissionalizantes femininas com duas classes. Enquanto isso, o subsistema de ensino oficial estava estruturado de modo a permitir que os alunos progredissem nos seus estudos até ao nível superior.

Esta estrutura remete-nos a teoria da escola dualista, desenvolvida por Baudelot e Establet (1971 *apud* SAVIANI, 1981), a qual concebe o aparelho escolar como unidade contraditória de duas redes de escolarização (a rede secundária-superior e a primária-profissional) à semelhança da divisão da sociedade capitalista (a burguesia e o proletariado), o que nos remete ao entendimento de que a rede secundária-superior serve à burguesia enquanto a rede primária-profissional destina-se ao proletariado.

É importante destacar que o regime colonial português usou algumas manobras legislativas com o objetivo de disfarçar o caráter discriminatório do sistema educativo colonial. Em 1962, por exemplo, o ensino de artes e ofícios passou a se designar Ensino de Adaptação e foi instituído o Ensino Normal Indígena, destinado a formação de professores indígenas para as escolas rudimentares (MAZULA, 1995).

Com a abolição do Estatuto do Indígena, o regime colonialista português realizou reformas nas políticas educativas, com maior destaque em 1964, de forma a acomodar a nova situação jurídica do nativo. Com essas reformas, o Ensino de Adaptação foi substituído pelo Ensino Pré-Primário, com o propósito explícito de permitir “a aquisição correta da língua nacional” (MAZULA, 1995, p.88). Paralelamente a estas reformas, foi autorizado o uso das línguas locais (*Xironga, Xisena e Emakwa*)¹⁶⁷ nas escolas primárias como instrumento de ensino da língua portuguesa.

Neste contexto de reformas políticas educativas, o Ensino Rudimentar foi substituído pelo Ensino Elementar dos Indígenas, em que a 4ª classe equivalia à 3ª das escolas primárias oficiais. Em face disso, o nativo era obrigado a frequentar mais uma 4ª classe das escolas primárias oficiais de modo a ingressar na escola de artes e ofícios, na formação de professores ou na escola industrial e comercial para indígenas. Na prática, o ensino indígena não permitia o ingresso direto no Magistério Primário (reservado ao ensino europeu) nem nos Estudos Gerais Universitários. Por outro lado, o Ensino Primário Elementar e o Complementar só funcionavam nos centros urbanos.

Estas reformas políticas educativas não esconderam o dualismo da escola colonial. A escola indígena, ao privilegiar o ensino das habilidades rudimentares e as artes e ofícios, tinha como objetivo a formação da classe operária, o que nos remete ao entendimento de que estas escolas formavam a rede primária-profissional, onde se dá primazia ao trabalho manual. Já a escola oficial (destinada aos filhos dos colonos e dos assimilados), a qual permitia prosseguir até aos estudos universitários, tinha o objetivo da formação dos altos dirigentes do Estado Colonial Português, o que constituía a rede secundária-superior, possibilitando aos indivíduos da classe burguesa colonialista alcançar o topo da pirâmide escolar e, conseqüentemente, dando-lhes uma preparação especializada para o trabalho intelectual.

¹⁶⁷ *Xironga* é uma língua falada na Província de Maputo (região sul do país), *Xisena* é uma língua falada na Província de Sofala (região centro do país) e *Emakwa* é uma língua predominante na Província de Nampula (região norte do país).

Neste contexto, podemos observar que a escola indígena servia para a formação da força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa. Conforme Saviani (1981), a teoria da escola dualista admite a existência da ideologia do proletariado, cuja origem se situa fora da escola, por isso a escola procura impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e o desenvolvimento da luta revolucionária. Assim, a escola desqualifica o trabalho manual e qualifica o trabalho intelectual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa, sob um disfarce pequeno-burguês.

Esta abordagem remete-nos a figura de assimilado, considerado “Um Outro mais em sintonia com os valores da cultura lusa que, entre os colonizados, permitisse uma gestão ideológica da questão indígena e alimentasse a ilusão de que a sociedade colonial tinha espaço para a mobilidade social” (CABAÇO, 2007, p. 164).

A realidade mostrou aos povos africanos que a mobilidade social era uma ilusão. Por outras palavras, como defende Newitt (1997 *apud* FRANCISCO, 2009, p. 66) “Os assimilados eram discriminados e preteridos (profissional e socialmente) pelos brancos de primeira (nascidos na metrópole) e de segunda (nascidos em Moçambique) para funções subalternas na administração e mercado colonial”.

Entendemos que a escola colonial reproduzia a sociedade de classes (colonos, assimilados e indígenas) na medida em que servia como mecanismo de preparação dos sujeitos para o desempenho do papel socialmente determinado pela sua categoria. Os colonos preparados para ocupar os altos cargos no sistema colonial, enquanto os assimilados se circunscreviam à posição subalterna. Já para os indígenas reduzia-se ao trabalho manual.

Em função da disputa que este colocava ao colono no mercado de trabalho, há evidências que mostram uma degradação da figura do assimilado, visto que o colono e o assimilado eram formados no mesmo subsistema de educação (o oficial).

Para o comum dos europeus mantem-se a mentalidade colonialista que considera o negro como mão de obra barata e não procura assimilá-lo. No momento em que o preto tem direito ao mesmo salário que o branco, já ninguém o quer, mesmo que seja um bom operário. Daqui sucede que os pretos assimilados têm de ocultar por vezes a sua situação jurídica para conseguirem arranjar trabalho como um indígena vulgar. (Dias, 1958 *apud* CABAÇO, 2007, p. 43)

Para ampliar o nosso entendimento sobre a educação colonial em Moçambique, buscamos subsídios na teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado, na medida em que

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico do Estado dominante, é Aparelho Ideológico Escolar (Althusser, s/d *apud* SAVIANI, 1981, p. 24).

Conforme a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado, através da obrigatoriedade escolar, inculca-se nas crianças de todas as classes sociais os saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. Assim, a educação básica é destinada a formação de operários e camponeses, abrangendo as massas populares. Contudo, alguns conseguem avançar até ao nível médio de escolaridade, o que lhes permite desempenhar funções de quadros médios. Somente uma pequena parte alcança o ensino superior, o que lhes permite ascender aos postos de agentes da exploração no sistema produtivo, de agentes da repressão nos Aparelhos Repressivos de Estado e de profissionais da ideologia nos Aparelhos Ideológicos de Estado.

De modo resumido, Althusser (s/d, *apud* SAVIANI, 1981, p.25) conclui que:

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Olhando para o sistema educativo colonial, concordamos com Rodney (1975 *apud* GÓMEZ, 1999, p. 62) quando revela que:

Não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinado a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais. Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalismo [...]. A escola colonial ministrava uma educação para subordinação à exploração, confusão mental e o desenvolvimento de subdesenvolvidos.

É importante frisar que as reformas educativas no sistema colonial prevaleceram até 1974, altura em que foram assinados os Acordos de Lusaka, que consubstanciaram o reconhecimento do direito de independência do povo moçambicano, culminando com a transição do poder para o povo e, conseqüentemente, a proclamação da independência nacional em 25 de junho de 1975.

Paralelamente ao sistema educativo colonial, à medida que a luta armada de libertação nacional se agudizava, nas zonas libertadas, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) realizou muitas ações educacionais, sob a forma de:

- Centro de Formação da FRELIMO, com vistas à organização do povo na luta de libertação nacional e pela emancipação;
- Centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional, visando estabelecer um novo relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo;
- Centro de difusão de conhecimentos científicos elementares para assegurar o aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta;
- Centro de formação de combatentes para as exigências da luta; e
- Centro de formação de produtores, ao mesmo tempo militares e dirigentes, em uma permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual (MACHEL, 1974 *apud* MAZULA, 1995).

Com o desenrolar da luta armada, transformou-se em revolução democrática popular, assumindo a educação o objetivo central de formar o “Homem Novo”, visto como capaz de enfrentar os desafios postos pela revolução, bem como transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana (MAZULA, 1995).

A educação nas zonas libertadas compreendia a educação formal, a alfabetização e escolarização de adultos e a formação de professores. A educação formal estruturava-se em: Pré-Primário (nos Centros Infantis); Primário com quatro séries, desenvolvido nas escolas do interior do país e na Tanzânia; Secundário com quatro séries, na Escola Secundária de Bagamoyo (Tanzânia); e Universitário, que não chegou a se concretizar, contudo, como resultado da cooperação internacional, os alunos progrediam nesse nível de ensino em alguns países que apoiavam a luta armada de libertação nacional.

Considerações Finais

A partir do diálogo com Saviani (1981), observamos que a problemática da marginalidade no sistema educativo colonial em Moçambique, no período de 1930 a 1974, constituiu um mecanismo de segregação. Para o regime colonialista era fundamental manter a marginalização das populações indígenas, usando a educação como ferramenta de disseminação da ideologia de supremacia da raça branca, sujeitando as populações aos costume e cultura portuguesa.

No estudo do sistema educativo colonial, observamos que as teorias crítico-reprodutivistas apresentam abordagens que nos permitem perceber com uma certa clareza a

questão da marginalidade por detrás do ensino indígena, na medida em que elas destacam o papel da educação na manutenção da dominação da classe burguesa. Por seu turno, as teorias não-críticas não são muito adequadas para estudar o fenômeno educativo na época colonial, na medida em que consideram que a educação é um mecanismo de equalização social, o que mostra-se distante da realidade colonialista, que se sustenta na base da dominação material e simbólica dos colonos portugueses sobre os nativos moçambicanos, em que os colonos tinham o estatuto de cidadão e os nativos eram designados indígenas, bem como a diferenciação no sistema de ensino de modo a perpetuar essa relação de poder.

Ciente desta marginalidade, com a proclamação da independência nacional, a FRELIMO introduziu o Sistema Nacional de Educação, caracterizado por unicidade, isto é, um sistema educativo para todos moçambicanos, como resultado da legislação constitucional que consagra a igualdade entre os cidadãos (independentemente do gênero, raça, classe social, religião, etnia) e a educação como um direito universal, bem como o dever estatal de prover essa educação para todos cidadãos. Não exploramos esta questão por não ter sido nosso objetivo estudar a educação em Moçambique no período pós-independência. Contudo, esperamos desenvolver esta temática nos próximos estudos.

Referências

CABAÇO, J. L. de O. Moçambique: identidade, colonialismo e libertação. [*Tese de Doutorado em Antropologia*]. São Paulo: USP, 2007.

FRANCISCO, A. Sociedade Civil em Moçambique. In: BRITO, L.; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, S.; FRANCISCO, A. *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE, 2009, pp. 51-106.

GÓMEZ, M. B. *Educação Moçambicana: história de um processo 1962-1984*. Maputo: Imprensa Universitária, 1999, 426p.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política*. 4. ed. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1981.

Linha de Pesquisa: Estudo do Cotidiano e da Educação Popular (ECEP)

SABERES EM TRANSFORMAÇÃO: DIMENSÃO EDUCATIVA DAS PRÁTICAS CULTURAIS NOS CONTEXTOS POPULARES

Fabiano Soares da Silva (UFF)¹⁶⁸

Resumo: O trabalho *Saberes em transformação: dimensão educativa das práticas culturais em contextos populares* caminha para pensar sobre a possibilidade do fazer “literatura”, o “livro”, o “ler” a “escrita” e a “reescrita”, como elemento de um processo pedagógico onde os sujeitos se encontram e (re)significam suas próprias culturas. No percurso metodológico, a pesquisa se realiza em uma relação entre sujeitos de diferentes saberes, para sinalizar assim, os entrecruzamentos da *pesquisa com o cotidiano* e apontar o diálogo como colaboração entre as experiências vividas e a pesquisa comprometida. Deste modo, pensar as práticas culturais dos sujeitos em suas relações múltiplas, dos contextos sociais suburbanos, periféricos e margeados pelas próprias (re)produções subjetivas e objetivas, colabora na compreensão da existência de um fazer articulado a um pensar das classes populares como possibilidade de práticas educativas de transformação da realidade.

Palavras-chave: Classes populares. Dimensão educativa. Cotidiano. Educação popular.

Introdução

Este trabalho pretende elucidar algumas questões em torno dos saberes e práticas culturais como possibilidade de uma pedagogia transformadora. Este tema tem sido discorrido na pesquisa *Saberes em transformação: dimensão educativa das práticas culturais em contextos populares*.

No esforço de compreensão da dinâmica das relações culturais, das suas práticas e da dimensão educativa, caminha na proposta de investigação junto à linha de pesquisa Estudos do Cotidiano e da Educação Popular, da Universidade Federal Fluminense. De tal modo, busca-se o resgate de práticas culturais das classes populares, suas aprendizagens e (re)apropriação da produção/reprodução de modos de ver, representar, sentir e ressignificar a dinâmica social em que está inserida.

Nessa pesquisa, articula-se a abordagem da dimensão educativa a dinâmica da (re)apropriação da fabricação de livros e de produção de escrita como instrumento da luta

¹⁶⁸ Fabiano Soares da Silva, mestrando em educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: fabiano.poe@gmail.com. Bolsista CNPq.

pela resignificação de sentido, as experiências dos sujeitos das classes populares em espaços coletivos constituindo-se como releitura da realidade para transformá-la sob novos sentidos. Assim, esta representa um caminho que se debruça na reflexão de que a “literatura”, o “livro”, o “ler” e a reescrita” são elementos de um processo pedagógico que ganham formas à medida que os sujeitos recriam e resignificam suas práticas culturais interagindo nas tramas sociais.

A experiência da construção/(re)apropriação da produção/fabricação de livros independentes tem sido evidenciado como um movimento de poetas, escritores/as, educadores populares, que se apropriando das técnicas de produção e reprodução do livro, estabelecem comunicações, intercâmbios e trocas subjetivas e materiais a partir das relações afetivas e culturais. Entretanto, o que se torna tangente em nosso estudo é o caráter de recriação intensa de uma pedagogia popular que se articula entre os sujeitos, reelaborando seus modos de compreender, ver e sentir o mundo e expressá-lo.

Entendo que neste processo, os sujeitos recriam práticas pedagógicas que elucidam o potencial criativo dos agrupamentos populares, reordenando a compreensão de mundo, criando novos saberes e produzindo legitimidades de seus próprios saberes na vida cotidiana.

Meandros dos saberes e das práticas educativas

A experiência das produções de escrita, do modo de sentir e pensar dos sujeitos que vivem em regiões periféricas, dos processos de (re)apropriação de construção do livro e o seu significado na (re)apropriação da palavra no mundo, se constituem como elementos centrais da pesquisa, tendo em vista o esforço de recuperar a dimensão política que está ligada às práticas culturais. Assim, constituem-se elementos essenciais: as redes de produções literárias e de escritas em bairros periféricos; o diálogo com os participantes da pesquisa; saberes que se interagem e se reconstroem como dimensão educativa.

Como percurso metodológico para pensar as práticas culturais dos sujeitos em contextos periféricos, considero importante a *pesquisa participante*, a pesquisa *com* os sujeitos produtores de dinâmicas culturais e de legitimidade de seus saberes.

Como ponto de partida, a Baixada Fluminense ganha destaque por constituir-se de elementos significativos das relações/redes de escritores/as, de poetas e de artistas. Essa região é composta por 13 municípios, do Estado do Rio de Janeiro e conta com uma

população de 3,73 milhões (segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A origem de sua população remonta a presença dos nativos *Tupinambás*, das populações escravizadas, da resistência à escravidão, da formação de uma população mestiça, formada por homens e mulheres “pardos” e dos contingentes migratórios do século XX, provenientes, sobretudo, da região nordeste do Brasil e regiões metropolitanas. A opção por essa região tem a ver com as minhas experiências juvenis e lugar das minhas experiências e formação social/cultural. Outro ponto como referência foi a escolha dos participantes da pesquisa, dada a partir das redes de relações afetivas construídas ao longo dos encontros de intercâmbio literário e produções culturais diversas.

As práticas culturais na perspectiva da ação política, consciente, remete-nos ao diálogo entre sujeitos de relações múltiplas, dos contextos sociais suburbanos, periféricos e margeados pelas suas próprias produções subjetivas e objetivas, de (re)construção do discurso, da posse da palavra e a reprodução desse discurso.

A confecção do *livro independente* tem-se configurado como elemento de interação entre os sujeitos em contextos populares e como movimento, representa a possibilidade de encontros, troca de experiências e manifestação de uma escrita.

Nessa dinâmica os sujeitos trazem marcas que nos ajudam a pensar as práticas culturais em uma perspectiva pedagógica e epistemológica. Marcas que cercam, convivem, perduram e aproximam pessoas de um fazer/criar ideias e livros, encontros de circulação de palavras, “feiras” culturais escolares, “cafês literários”, entre tantos encontros realizados em bares, esquina, praça ou ainda nos transportes coletivos.

Assim sendo, o tema que apresento tem como foco as experiências e as perspectivas dos sujeitos das classes populares, que entrecruzam-se na experiência estética, de suas formas de fazer a arte e a interação dos grupos culturais periféricos, como esforço da reprodução de suas configurações, a respeito de como constroem seus laços afetivos-culturais e como são potencializadores de modos de conhecer (e reconhecer) e (re)fazer. A respeito da *reprodução*, me refiro aos modos de fabricação e reprodução das invenções literárias (livros, livretos, revistas zines, *fanzines*, boletins e periódicos diversos) e artísticas, no sentido de seus produtores tomando posse do fazer, da técnica e divulgação das formas de veiculação de ideias. Mesmo diante das condições impostas de exploração, de discriminação, do racismo, exclusão e negação de direitos fundamentais: o direito à terra, à moradia, à remuneração digna, à saúde, à educação, ao respeito, ao reconhecimento cultural e à participação política.

Em *Educação como Cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão, algumas ideias são postas para o debate. Entre elas, a cultura popular no capitalismo, em que Nestor Garcia Canclini, aponta as

culturas como relações de/entre classes enquanto processo social de significação de forma que do ponto de vista das classes populares ela *aparece* como forma “naturalizada” em *produto* e *espetáculo*. Apontando ainda que a ideia de *popular* é uma invenção da desigualdade no capitalismo que a vê em sentido duplo, “como desejo no capital, porque ela é um bem que vale como produto” e ainda, “como articulação da possibilidade de o povo reagir ao capital – resistir a” (BRANDÃO, 1985, p, 187). Esta compreensão remete a ideia de que a “cultura é popular, porque existem processos e estratégias politicamente exercidos de reativação das condições de desigualdade na produção, na circulação e na fluência do capital cultural.”. Condições de existências e configuração de uma cultura popular são, portanto elementos constitutivos de uma dinâmica frente às desigualdades inevitáveis, às possibilidades de elaboração de modos próprios de vida, representações e “interação rígida por expropriação e “interação” (BRANDÃO, 1985, p.188). Deste modo a dimensão educativa que persigo se constitui como elo de significação de vida social inserida em territórios de encontro culturais com artistas cênicos, poetas, escritores, escritoras, compositores/as, cantores e cantoras.

Entretanto, há nessa dimensão um caráter político de uma classe que é subalternizada pelas relações latentes de dominação social. E se manifesta como conhecimentos de resistências (CERTEAU, 1998) que possibilitam a produção/criação de liberdades cotidianas. Tais conhecimentos, imersos como experiências coletivas tencionam a criatividade necessária a prática de liberdade e superação da cultura do medo (FREIRE, 1982; 1987).

Revisitando as experiências de produção de livro no Brasil, encontro a proibição de sua fabricação/produção pelo Império português no Brasil em meado do século XVIII (BARROS, 2012). O caso mais representativo foi a destruição da primeira tipografia no Rio de Janeiro, como também o impedimento de manifestação cultural, tornando-se restrita aos espaços privados. Estas eram medidas políticas aplicadas às colônias do continente. A perseguição da escrita e da manifestação verbal, presentes também em contextos ditatoriais, fazem parte da política do controle de *circulação de ideia* (HOLANDA, 1995). Pode-se dizer que, inicialmente, na *literatura* não é só a questão do escravismo que mudava a cor e o lugar do cenário, mas as perspectivas das massas populares enfatizadas em versos e prosa. Há uma marca que vale destacar de Manuel Antônio de Almeida, Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Lima Barreto, como dissonante a uma concepção da época. Sobre Maria Firmina dos Reis, cabe destacar a dimensão de resistência política e identitária através do uso da escrita literária e de seu posicionamento ao contexto em que vivia. Sua presença é marcada como ausência na historiografia erudita brasileira e vai se somar aos

tantos sujeitos negados de ter *seus nomes pessoais* inscritos na realização de seus feitos na história pessoal e social (BRANDÃO, 1982).

Este aspecto da mudança de perspectiva parece importante destacar, tanto pela análise da crítica em que o posicionamento político transita, quanto pela participação de outros sujeitos, que até então, tinham seus *nomes próprios* ocultados pelo cânone literário da cultura dominante (BRANDÃO, 1982), assim como suas produções. No contraponto, mesmo que tais publicações se caracterizassem por ter suas circulações de formas rápidas, repassadas de mão a mão, e veiculadas nos bairros, fábricas, comércios populares e, fortemente ligada às reivindicações de condições mais básicas da classe. Além de tornar visíveis os *nomes próprios* dos autores das produções literárias, mesmo que reconhecidos em seus circuitos, marcavam as tensões de resistência e de um fazer.

Uma reflexão acerca dos nomes próprios dos sujeitos é trazida por Brandão (1982), ao apontar que na história oficial, os sujeitos, sobretudo, das classes populares, vão tendo seus nomes arrancados. Os nomes próprios dos sujeitos quase não existem, senão para marcar um estereótipo, um valor e quando se precisa fazer alguma menção a determinado acontecimento, tendem a nomeá-los descontextualizando o momento histórico e ocultando as suas particularidades. “A história contada pelo cronista do senhor, para ele”, discorre Brandão, “tem nomes e datas. Têm glórias imensas: uma para cada nome, uma para cada data”.

Ao contraponto da história oficial, em que o “sujeito do povo comparece como massa” (BRANDÃO, 1982, p. 68), a história presente reinventa cotidianos artificiais através da arte televisiva onde heróis e algozes saem dos subúrbios, das periferias, das favelas artificiais e vidas estereotipadas, sem lutas e problemas reais das classes populares, mas a centralidade reside no luxuoso, no glamour, na beleza, na imponência, na elegância, bem como em todos os artefatos extraídos do trabalho de quem realmente os produziu. Nestes vestígios, os aliados midiáticos tecem cotidianamente os fragmentos da violência urbana, individualizando as práticas sociais e conduzindo o pensamento hegemônico de sociedade; quando não amolam facas (BATISTA, 1997), estimulando as atrocidades e barbáries ao mesmo tempo em que “lavam as mãos”, reproduzindo uma “tradição” colonizadora intimamente articulada com o modo de produção capitalista. Nesta relação de poder, nos processos formadores do consenso social e nas pedagogias formatadoras de subjetividade à luz da ideologia dominante, as tensões tornam-se evidentes à medida que os sussurros dos setores das classes populares manifestam-se audíveis no conjunto social

que se constitui. Aqui mantenho a ideia *freireana* de que os meios de comunicação desempenham *função domesticadora* que reside como força sobre os sujeitos das classes populares e ocultando a sua presença das atividades mais vitais das relações produtivas da riqueza material, da mesma maneira que tornando-os “sem nomes” são exterminados nas periferias, favelas e comunidades pobres dos contextos suburbanos ou enterrados como indigentes.

Sucessivamente a imagem do lugar em que vivem as classes populares vai se compondo sempre ligado à ação violenta dos conflitos armados, às tramas de naturalização da tragédia social e o antropofágico medo instituído pela força do aparato repressor e pela força do convencimento. Entretanto, muitas são as ocasiões em que os sujeitos marcados pelas injustiças, desigualdades sociais e pelas atrocidades econômicas, se colocaram em coletivo para lutar e exigir o direito à vida, à identificação, ao respeito, à dignidade, à moradia, à autodeterminação, etc. A força do movimento popular ganha sentido no trabalho coletivo e nas práticas existentes, revigoram os aprendizados da luta onde se encontra os movimentos de ocupação pela moradia na cidade e no campo bem como a reconstrução das histórias e de novas subjetividades.

Aqui também podemos encontrar alguns dos sentidos de que nos fala Carlos Rodrigues Brandão em *A Cultura Rebelde* sobre as alterações dos aspectos das relações de classes nas primeiras décadas do século XX no Brasil quanto aos seus *princípios*, *procedimentos* e *intencionalidades*. A luta por uma educação que atendesse ao interesse dos *grupos*, da *classe* e das *comunidades populares* com uma perspectiva histórica e transformadora. Desta forma, vai se constituindo a *luta pela escola pública*, pela apropriação e domínio da leitura e da escrita, como resultado dos movimentos políticos, sociais e de educação (BRANDÃO, 2009).

As experiências de processos de formação política colaboraram, a partir desse período, para uma tomada de consciência de uma nova forma produção de cultura onde outros sujeitos entram em cena, como protagonistas, não apenas de histórias oral, que há tempos fazem parte do cotidiano, das tradições e do contexto das classes populares, mas com a luta pela posse da escrita, sobretudo a partir da década de 50, essas histórias passam a potencializar as experiências tanto individuais quanto coletivas. Naquela conjuntura política, se reconfigura uma perspectiva em possibilidade para uma “nova proposta para as ações sociais e político-pedagógicas, através da ‘cultura e, de maneira especial, da cultura popular’” (BRANDÃO, 2009, p. 48). Significava ir além das práticas culturais juntos às

classes populares para compor uma concepção libertadora tendo a *cultura do povo* como ponto de partida. Como aponta Brandão (2009, p. 68), sobre a participação política na vida social, “realizou-se uma ação ‘a partir das bases populares’, destinada a recriar *com/através/para* o povo, sua própria cultura, para conscientizá-lo através dela”.

Neste sentido, as classes populares passando a experimentar romper com a “cultura do silêncio” ao se apropriar da palavra escrita, da dimensão política ligada à compreensão da realidade, protagonizavam como sujeito da sua história no campo da ação e da consciência.

Essa consonância da dimensão política das práticas culturais remete ao lugar estratégico da educação popular, como salienta Brandão (2009, p. 28), como movimento dos “processos políticos de organização e mobilização dos setores populares para uma luta de classe dirigida à transformação social, política, econômica e cultural vigente”. Ao mesmo tempo é um “movimento em que as vivências do *saber compartilhado* cria experiências do *poder compartilhado*” (BRANDÃO, 2009, p. 35).

Enquanto prática educativa de libertação, as experiências políticas de organização cultural realizadas pelas classes populares na tarefa da conscientização transformadora, assume a tarefa pedagógica do movimento da ação coletiva para romper com as ideias dominantes que assentam os “valores do sistema dominante” incorporados às comunidades subalternas, através ‘também’ da ação de processos dominantes de invasão, expropriação e apropriação” (BRANDÃO, 1985, p. 64), e ainda, significa transformação consciente a partir das práticas culturais, das relações de poder, da disciplina da violência e das injustiças que reduzem o *ser mais* de homens e mulheres.

Esta compreensão de *ser mais* (FREIRE, 2014), do envolvimento criativo como *ato de conhecimento* enfatiza uma demarcação do espaço da educação popular como pressuposto de luta que se reflete como perspectiva de conscientização como atitude crítica dos homens e mulheres na história, mas também como necessidade de uma nova conjugação da cultura.

A modo de conclusão

A educação popular se relaciona à ação que possibilita mover a palavra para assumir-se enquanto fazer/refletir das classes populares e para colaborar na mudança das condições de miserabilidade, de negação e de desqualificação de seus saberes.

Neste sentido, os saberes e práticas cotidianas das classes populares têm a ver com os contextos históricos e as próprias experiências da educação popular no Brasil, no sentido de seu caráter conscientizador que diz respeito ao compromisso histórico em que homens e mulheres se assumam como protagonistas da recriação do mundo (FREIRE, 2016). Nessa perspectiva política, a dimensão educativa enquanto criatividade, autonomia e liberdade dos sujeitos em contextos periféricos, constituída a partir das práticas, das experiências, das memórias de sujeitos e coletivos colaboram a compor e suscitar compreensões da existência de um fazer articulado a um pensar que vê da maneira *como* sente a realidade.

Nesse movimento de interação, manifestam-se dinâmicas de aprendizagens como alternativa aos problemas mais imediatos da vida social. Deste modo, percebo que são nas práticas culturais que se constroem laços afetivos, reiteram à escrita como possibilidade de que outras pessoas também possam tomar a palavra como luta, como cultura “que reflete a consciência de um povo a caminho de construir a sua própria libertação” (BRANDÃO, 1982, p. 21).

No contexto da produção cultural/dialógica com os sujeitos que constituem, que se fazem na “a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha” (FREIRE, p. 75-6), o fazer dos sujeitos populares, muitas vezes se configuram como práticas educativas e transgressoras, como *instrumentos* para *produzir, entender e expressar* o mundo.

No aspecto da produção, da construção do discurso, da posse e circulação da palavra bem como da reprodução material, os livros confeccionados na (re)produção independente, parece colaborar no reconhecimento dos sujeitos com *nomes próprios*, suas histórias e relações afetivas existentes. Conjuga um *proceder epistemológico* com seus diferentes usos de corporeidade à *cultura de ênfase gráfica* (FREIRE; NOGUEIRA, 2002, p. 29).

A experiência da (re)apropriação da construção do livro ganha sentido quando assume uma dimensão educativa nas práticas de produção de escritas existentes dos contextos populares. Uma dimensão de colaboração em movimento de solidariedade que pronuncia a dimensão política diante do mundo social. Entretanto, o que torna nuclear o tema pesquisado é a dimensão educativa das práticas culturais realizadas na produção de escrita, nos modos operantes do artesanato, nas relações de fazer circular a palavra,

construídos a partir do possível e do real enquanto ato de conhecimento e de transformação.

Referências

BARROS, J. D. E. de. *Impressões de um Tempo: a tipografia de Antônio Isidoro da Fonseca no Rio de Janeiro (1747-1750)*. Niterói-RJ: UFF, 2012.

BATISTA, L. A. dos S. A atriz, o padre e a psicanalista: Os amoladores de faca. In: NASCIMENTO, M. L. (Org.). *Anuário: Laboratório de Subjetividade e Política*. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense – UFF, Departamento de Psicologia, nº 3/4, p. 103-109, 1997.

BRANDÃO, C. R. *Cultura Rebelde: escritos sobre educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos Singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. GARCIA, R. L. (Org.). *Método, Métodos e Contramétodo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Conscientização*. Rio de Janeiro: Cortez, 2016.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano. A arte de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

OS NARRADORES DA GAMBOA: MEMÓRIA SOCIAL E EDUCAÇÃO PARA O CAMPO EM TERESÓPOLIS, RJ¹⁶⁹

Guilherme Machado Ferreira (UFF)¹⁷⁰

Resumo: O presente trabalho consiste em uma apresentação dos resultados parciais de minha pesquisa de monografia de conclusão do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. Sensibilizado pelos debates em torno dos trabalhos com memórias das classes populares bem como sobre museus comunitários, dei início a uma pesquisa que consiste no registro e análise de memórias de trabalhadores rurais no segundo distrito de Teresópolis, RJ. Paralelamente, desenvolvo um trabalho de campo na escola da localidade, a fim de perceber as relações entre o trabalho pedagógico desenvolvido e as questões que emergem do cotidiano da comunidade envolvente. Neste sentido proponho, em diálogo com os profissionais da escola, a realização do projeto “Os Narradores da Gamboa”, que consiste no desenvolvimento de atividades pedagógicas que propiciem o exercício de um olhar diferenciado sobre o território em que as crianças e suas famílias vivem, e no qual se encontra sua escola.

Palavras-chave: Memória Social. Educação no Campo. Teresópolis.

Introdução

O presente texto visa apresentar, de forma sucinta, o andamento de meu trabalho de monografia de conclusão do curso de graduação em Pedagogia na UFF. Para iniciar, aponto o contexto em que surgiu a ideia de trabalhar com esta temática. No dia 20 de maio de 2011, por ocasião da semana dos museus, minha turma de primeiro período de Pedagogia foi levada pela professora Lea Calvão ao Museu do Ingá (Niterói), onde assistimos ao filme *Narradores de Javé*¹⁷¹. Tal filme apresenta a situação da cidade de Javé, ameaçada pela construção de uma barragem hidrelétrica que poderá alagá-la e desabrigar seus moradores que se encontram no local a gerações. Na luta pela salvação da cidade, os moradores se organizam para escrever um livro que conte sua história heróica

¹⁶⁹ O título do presente trabalho faz menção ao filme “Narradores de Javé”. Ao abordar a importância da memória e da história como instrumento de luta política a obra citada constitui um dos elementos que inspirou a realização deste trabalho na localidade Gamboa, no segundo distrito de Teresópolis, RJ.

¹⁷⁰ Guilherme Machado Ferreira, graduando em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. guifmachadocn@gmail.com

¹⁷¹ Roteiro e direção de Eliane Caffé e Luis Alberto de Abreu. 2003.

através de seus relatos, buscando assim justificar sua preservação. Podemos perceber através de uma análise desta obra de ficção, as disputas em torno da construção da memória e da história coletiva, bem como as correlações desiguais de força que, não raro, levam ao silenciamento de indivíduos e grupos desfavorecidos socialmente em virtude de seu pertencimento a classes marginalizadas historicamente pela nossa sociedade desigual e excludente.

Na semana seguinte, teve início o curso de extensão promovido pelo Laboratório de Educação e Patrimônio Cultural (LABOEP) da UFF. O primeiro dia vinha tratando das experiências de museus-casa. Ao ouvir experiências de museus-casa comunitários, comecei a pensar em formas possíveis de se reconhecer e levar a tona os saberes e histórias das classes populares, que vem passando por uma gradativa desvalorização, esquecimento e negação, em detrimento de uma visão elitizada e hierarquizada de mundo, voltada para o consumismo e o individualismo.

Pensei, neste contexto, no caso da Gamboa, localidade rural em que fui criado no segundo distrito de Teresópolis, RJ, e na qual minha família encontra-se a pelo menos sete gerações. Incomodado pelo descaso do poder público com o interior da cidade, e com a pouca valorização da história local, decidi desenvolver minha monografia abordando a temática das memórias e das identidades locais e a relação da escola do bairro com as mesmas. Neste sentido, o significado de identidade que adoto é o mesmo utilizado por Michel Pollack em *Memória e identidade social*¹⁷². Imagem de si, para si e para os outros.

Neste percurso, fiz o mapeamento das famílias que residem e residiram no local nas últimas décadas, e paralelamente, o levantamento de pessoas a entrevistar. Comecei pelos moradores e ex-moradores mais antigos. Emergem em seus relatos várias questões ligadas a vida social da região. Um aspecto muito forte diz respeito às disputas e conflitos pela posse da terra no local. Desenvolvi ainda pesquisas de campo na escola pública do local, a fim de perceber como se dá a relação do trabalho pedagógico desenvolvido com as questões presentes no cotidiano da comunidade. Destas duas vias, surge o projeto “Os narradores da Gamboa”, que visa trabalhar, em parceria com a escola, as memórias locais entendidas enquanto um importante recurso pedagógico.

¹⁷² POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In: Estudos Históricos, v. 5, n. 10, CPDOC, 1992, pp. 200-212.

Da Gamboa à Revolta: memórias de trabalhadores rurais disputas pela posse da terra

Considero, assim como Norbert Elias, citado por Mirian Goldenberg, que “o indivíduo se faz por suas atividades e pelas condições que dispõe para realizá-las no contexto histórico e social em que existiu”. A antropóloga traz, ainda, em seu livro *A arte de pesquisar*, uma consideração de Franco Ferrarotti que diz que:

cada vida pode ser vista como sendo, ao mesmo tempo, singular e universal, expressão da história pessoal e social, representativa de seu tempo, seu lugar, seu grupo, síntese da tensão entre a liberdade individual e o condicionamento dos contextos estruturais. Portanto, cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve. Se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social, é possível “ler uma sociedade através de uma biografia”. (GOLDENBERG, 2000).

Ao trabalhar com o método biográfico, levo em consideração também as colocações de Michael Pollack. Segundo ele, as narrativas dos indivíduos dizem mais respeito a percepções da realidade do que à factualidade, e a memória é seletiva, portanto, nem tudo fica gravado, registrado. O autor traz ainda que as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLACK, 1992).

Outro cuidado a ser tomado, é apontado por Goldenberg:

O pesquisador, alerta Becker, deve estar consciente do fato de que as biografias, autobiografias e Histórias de Vida não revelam a totalidade da vida de um indivíduo, mas apenas uma versão selecionada de modo a apresentá-lo como o retrato de si que prefere mostrar aos outros, ignorando o que pode ser trivial ou desagradável para ele, embora de grande interesse para a pesquisa. (GOLDENBERG, 2000).

Dialogando com estes autores, levo em consideração que as pessoas entrevistadas estão narrando suas percepções sobre os acontecimentos ocorridos em sua trajetória considerando o lugar de onde falam. Meu foco não é, aqui, levantar verdades históricas, mas as leituras feitas por agentes sociais. Estes, ao narrarem a própria vida, fazem uma seleção do que pretendem me passar, de acordo com a forma como veem os fatos e a si próprios. Neste processo, dão informações de muito valor sobre o contexto sócio cultural em que produziram a sua história.

Um dos entrevistados foi o senhor Fabio Cunha, de 92 anos. Ele conta que o avô, Manuel Cunha da Silva, conhecido como Manduca Cunha, veio de Portugal e foi morar na Rua da Gamboa no Rio, onde teve acesso ao anúncio da venda da propriedade da senhora Brígida, no local hoje conhecido como Gamboa em função, segundo o senhor Fabio, do

bairro em que residia o comprador da anteriormente chamada Fazenda Laranjeiras. Segundo ele, seu avô comprou as terras por 2 contos e 500, dando dois fiapos de bigode por garantia do pagamento até os escudos virem de Portugal.

O senhor Fabio conta que a escritura, de 6 de abril de 1905, acervada em Magé, trazia que:

“Seu Manoel Cunha da Silva, comprador de dona Brígida Francisca Ramos, em dia 6 de abril de 1905, por ela não poder pagar um imposto territorial de 1500, comprando em moedas correntes, dando dois fiapos de bigode por garantia. Terras ao lado da serra do Ipê, rumo com Clemente Silva (onde hoje é a Baturité), rumo com Baltazar Pereira Machado na Chácara (lá na Buracada onde era tio Vergílio), rumo com Manoel da Horta, na Lama Fria, tendo duas pedras como testemunhas (uma grande e uma pequena). Para fazer negócio dos terrenos tinha que ter duas testemunhas”.

Outra entrevistada foi dona Augustinha, atualmente com 90 anos. A aposentada reside no Vale da Revolta, bairro localizado em região urbana/favelizada do município de Teresópolis, estado do Rio de Janeiro. Ela mudou-se com o marido para a localidade a cerca de 30 anos, por considerar que ambos não tinham mais forças para trabalhar na roça, e que por já estarem com problemas de saúde, deveriam morar mais próximo da cidade. Ela relata várias passagens de sua vida que podem ajudar a compor um quadro da vida social no interior do município de Teresópolis, em especial considerando-se o contexto da localidade em que ela viveu a maior parte de sua vida, a Gamboa.

Dona Augustinha conta sobre o quanto a mãe trabalhava para sustentá-los, e da falta de recursos básicos, como alimentos:

“Minha mãe trabalhava fora, levava minha irmã mais velha pra tomar conta dos mais novos, e ficava em casa eu e a falecida Maria, dentro de casa sem ter nada pra comer. E pra baixo da nossa casa morava um fazendeiro, gente que podia, tinha muita vaca de leite, fazia lavora pra cima da nossa casa, e passava no nosso terreiro, aí quando ele vinha trazia uma chaleira de leite pra levar pra roça dele lá pra cima, nós sabíamos que ele vinha, eu e minha irmã, a falecida Maria, apanhava aquela latinha de leite condensado, não tinha caneca não, nós pegávamos a latinha e ficávamos na beirinha do terreiro esperando ele todo dia de manhã, sabia que ele vinha. Ele não esquecia. Vinha com a chaleira de café e enchia nossa latinha. Nós bebíamos aquilo e ficávamos com aquilo. A minha mãe, aonde ela trabalhava, era aquela raspa de comida igual faz pra cachorro hoje. A patroa de mamãe botava numa bolsinha e ela levava pra nós comer de noite.”

Narra que muito cedo começou a trabalhar para ajudar a sustentar a casa. Nunca frequentou a escola, e aprendeu a escrever escondida, pois se o pai soubesse, batia nela. Isso porque alegava que ela queria aprender a escrever para mandar cartas para namorado.

Ela conta que enquanto vigiava os bois no pasto, estudava a cartilha, e algumas vezes recebia lição de uma amiga que havia estudado. Olhava as letras e palavras na cartilha e copiava. Sua caneta era a pena de algum animal, e a tinta era feita de uma frutazinha amassada e coada, chamada amora pé de galinha.

Depois de casada, continuou trabalhando muito. Relata como construiu com o marido a casa de pau a pique e palha de coqueiro, na qual foram morar: “A palha de coqueiro durava dois anos. Quando ficava velha e pegava a vaziar água dentro de casa, nós tirávamos aquela e botava outra”. Fala também sobre como era a lida na roça. Contou sobre os porcos que engordou para pagar a barraca, onde comprou fiado por um ano: “Sabe quantos porcos eu engordei pra pagar a barraca? Cinco porcos. Tinha porco de 150 quilos. Não comprei um caroço de milho, não comprei um saco de ração. Tudo comida de casa, das minhas mãos”.

Dona Augustinha morou em vários lugares. Todavia, a única propriedade sobre a qual teve de fato a posse, é a casa em que reside no Vale da Revolta. Antes, sempre trabalhou em terrenos dos outros, tendo de pagar porcentagem e estando vulnerável aos desejos do proprietário da terra. Contudo, seu marido era um dos herdeiros de uma destas propriedades na qual viveu por anos, e onde criou os filhos.

Quando ela se casou, uma das tias do marido, a senhora Luiza, permitiu que eles morassem em seu terreno. Um cunhado de dona Augustinha, que supostamente tomava conta desta tia, e que também morava na propriedade, não queria outros no local. Em virtude da vontade da tia, porém, ele permitiu, mas desde que fizessem sua casa no final da propriedade. Também lhes impôs a condição de lhe pagarem 25% do que produzissem. Dona Augustinha diz que do milho plantado, ela colhia e separava sua parte, assim como das demais coisas. Relata que fez muito dinheiro com chuchu, e ele dizia que não precisava mais trabalhar, que a porcentagem dela era suficiente para se sustentar, assim como à sua família. Mas esta história ainda renderia grandes conflitos. Tal propriedade pertencera a José Honório, irmão da referida tia Luiza, e muitos eram os interesses sobre a mesma.

Boa parte da localidade hoje denominada Gamboa, cerca de 50%, pertencia a dois irmãos. Manoel Honório e José Honório. Seus sítios eram separados, mas faziam rumo um com o outro. José Honório não tinha esposa nem filhos. Segundo dona Augustinha, ele deixou um testamento no qual deixava para duas de suas irmãs, Rosa e Luiza (também solteiras) sua propriedade. E na morte delas, a mesma ficaria para os sobrinhos vivos. Quando ele faleceu, Manoel Honório começou a levar o que havia no terreno, agora das

irmãs, para sua propriedade (engenho de cana, de fazer açúcar, etc.). Segundo Augustinha, seu intuito era levar as irmãs para morarem com ele e unir as propriedades. Todavia, um sobrinho que vivia no terreno das irmãs, o já citado cunhado de dona Augustinha, colocou questão com o tio na justiça em função dos objetos mencionados, e ganhou a causa. Assim, parte da propriedade do Manoel Honório foi a leilão para pagar a indenização.

Este sobrinho continuou no terreno das tias, e com a morte delas, ficou tomando conta da propriedade. Nesta mesma propriedade, continuavam vivendo dona Augustinha e seu esposo. Eles ficaram dando ao cunhado a porcentagem do que produziam por anos, até o dia em que outro irmão, juntamente com outros herdeiros, colocou questão com o primeiro. Este alegava que o terreno era dele, ao que os outros respondiam que não era possível, uma vez que existia tal testamento que deixava claro que todos os sobrinhos eram herdeiros. A esta altura, eram 35 os herdeiros vivos.

O cunhado que considerava ser o único dono do terreno perdeu a questão. Mas antes disso, segundo Augustinha, ele deu ordem de despejo a ela e sua família. Conta que o oficial chegou em sua casa pedindo que ela assinasse um livro, e ela o fez. Assim que o esposo e o filho chegaram, este alertou que tal documento poderia ser uma ordem de despejo. Foram ao juiz, que derrubou a ordem de despejo e ordenou que eles não mais pagassem a porcentagem. Mas foram dois meses sem pagar, depois de anos, até que o terreno fosse vendido para pagar as partes dos herdeiros.

O juiz deu o prazo de um mês para que dona Augustinha e a família saíssem da propriedade. O novo dono ficou apressando, e colocou outras pessoas para trabalharem perto da casa dela. Mas ela disse que só sairia com a casa dela pronta. Casa que na verdade estava sendo construída por ela e pelo marido no terreno de um irmão dela e de outro senhor, para que fosse o valor da obra descontado da porcentagem.

Quando perguntei se ela ficou chateada em sair de onde morava, ela respondeu: “Fiquei triste nada, eu não gostava de morar ali não, sabe por quê? Eu achava que era desaforo a gente sendo dono do terreno e tinha que dar porcentagem.”.

Dona Augustinha narra tal história a partir do lugar que ocupou nos conflitos que se deram em seu desenrolar. Assim, expressa certo tom de revolta ao falar sobre como eram as condições de trabalho nesta propriedade, bem como a relação com outros sujeitos envolvidos na trama. É possível notar em sua narrativa que “A organização das lembranças se articula igualmente com a vontade de denunciar aqueles aos quais se atribui a maior responsabilidade pelas afrontas sofridas...” (HERBERICH-MARX; RAPHAEL, 1989).

Finalizando a entrevista, pedi que ela me mostrasse alguns objetos que possui e que pertenceram aos Honório. Ela disse que “o que era velho, o que não prestava mais deu pra nós, o que era bom ficou pra ele [o cunhado]”. Assim, adquiriu duas malas velhas de couro, nas quais guardava sua roupa, e que trocou com um primo por um guarda roupas, em negociação com viajantes interessados nas malas. Mostrou-me, ainda, um bule, que pertenceu ao José Honório, e que segundo ela era dele levar café para roça, e uma máquina de costura a mão, que pertenceu à tia Rosa, e que ela comprou da tia Luiza depois do falecimento da primeira. Estes e outros objetos constituem o acervo pessoal de dona Augustinha, e estão impregnados de histórias. Faço este levantamento de objetos com o intuito de organizar uma exposição, e no futuro, propor junto à comunidade a criação de um museu.

Os Narradores da Gamboa: um projeto pedagógico desenvolvido na EMRB

Durante a realização de meu estágio, e concomitantemente trabalho de campo, na Escola Municipal Rui Barbosa, propus à professora do quarto e quinto ano a realização de uma atividade de mapeamento do bairro. Expliquei que gostaria de desenvolver esta atividade como parte de meu trabalho de pesquisa para monografia. A proposta foi acolhida. Então após alguns dias de observação, desenvolvi a atividade com a turma.

Inicialmente, propus que as crianças fechassem os olhos e pensassem no trajeto que realizam diariamente de sua casa até a escola, o que vêm neste caminho. Em seguida pedi que dividissem sua experiência com a turma. Disseram ver casas, barraca, carros, rua, mato, árvores, barranco, bambu, pedras, valas, cachorros, bezerro, galinhas, passarinhos, bois, cavalos, lavouras, alho poró... A partir dos relatos discutimos a paisagem do bairro, a natural e as ações humanas que a transforma.

Após a conversa, lhes dei uma folha no tamanho A4 e pedi que desenhassem um mapa de seu trajeto da casa até a escola. Antes que eu dissesse algo, levantaram a questão que se era mapa precisavam fazer legenda. Conversamos um pouco sobre mapas, legendas e escala, mas de forma bastante informal, pois a ideia era que fizessem um trabalho mais livre, expressando suas percepções do local. Após a construção dos mapas, formamos um círculo para que cada um apresentasse o seu. Neste momento, pedi que falassem a respeito do que mais gostavam no bairro e sobre o que mudariam nele se possível. De modo geral, falaram gostar de tudo. De suas casas, dos animais, etc. Não apontaram as mudanças que

gostariam de fazer, com exceção de uma aluna que disse que mudaria as estradas, que tem muitos buracos.

Depois da conversa, pedi que formassem um grupo, e lhes dei uma cartolina. Pedi então que construíssem um mapa coletivo do bairro, atendendo aos trajetos de todos. A primeira discussão foi quanto ao lugar onde desenhariam a escola. Uma queria que fosse desenhada no canto. Outra disse que se fosse assim, seria impossível fazer os caminhos, pois um vai para um lado, e o outro para a direção contrária. Logo um aluno propôs uma votação. Considero que este foi um momento rico, pois coletivamente estavam discutindo os critérios e procedimentos a serem adotados na construção de um mapa. Cada um expressando sua percepção do espaço, e discutindo a melhor forma de representá-lo.

Por fim, passei uma tarefa de pesquisa para casa com o seguinte enunciado:

Hoje fizemos um mapa do local onde moramos e estudamos. Falamos sobre o que gostamos no bairro e o que mudaríamos nele. Agora, a tarefa é pesquisar com seus pais, avós ou outras pessoas mais velhas como era a vida no bairro antigamente. De que brincavam, o que plantavam, festas, amigos, histórias, músicas... Traga uma foto ou objeto que o ajude a contar sua história.

Na aula seguinte trouxeram suas pesquisas. Uma das alunas, que fez entrevista com a avó, escreveu em seu caderno: “Muito pobre muito trabalho as crianças não brincava não tinha roupas e nem calçados e para ter alguma coisa precisava trabalhar...”.

Este trecho mostra aspectos da vida social do bairro a algumas décadas. Assim como ele, as questões levantadas nas falas das crianças sobre suas entrevistas (a maioria realizada com os pais) são reveladoras neste sentido. Dentre elas apareceram:

- Brincadeiras: ciranda cirandinha, atirei o pau no gato, pular corda, gudes, boneca de espiga de milho.
- O que se plantava: milho, feijão, arroz, batata, ervilha, inhame, aipim.
- Festas: Nossa Senhora Aparecida, São João e São Pedro.
- Histórias: Lendas, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Pinóquio.

Uma das alunas trouxe também um objeto que pertencia a sua bisavô. A ideia é continuar com este trabalho aqui iniciado, aprofundando-o em conversas com os professores e a partir do envolvimento da turma e das famílias. Acredito que a partir das questões levantadas é possível desenvolvermos ricos trabalhos pedagógicos de forma interdisciplinar.

Considerações Preliminares

Podemos considerar, ao analisar relatos biográficos como os aqui apresentados, a importância de se pensar sociologicamente para o “entendimento de nós mesmos, uns dos outros e dos ambientes sociais em que vivemos”, assim como chama atenção o sociólogo inglês Zygmunt Bauman.

Neste sentido, considero importante que estas histórias de vida sejam registradas, divulgadas e analisadas, pelo seu valor para a história da localidade Gamboa. As tramas narradas, além de constituírem a identidade e a memória social do local, tocam em problemas e questões que, não isoladas, fazem parte de uma história mais ampla do Brasil. Muitos são os que não possuem terras para trabalhar, e enfrentam dificuldades para se manterem. Seja no campo, assim como seus pais, avós e bisavós, ou nas cidades, para onde muitos foram em busca por melhores condições de vida, e, não raro, se depararam com outros problemas. Alguns novos, outros velhos, como a dificuldade de acesso a direitos básicos, como à moradia. Sobre tais questões, muito há a se pensar e lutar pela construção de um novo cenário para nosso país.

Para finalização da monografia, está planejada a análise das entrevistas realizadas e a continuação do trabalho com as crianças da Escola Municipal Rui Barbosa. O trabalho com as entrevistas consiste em sua transcrição, indiciamento, levantamento bibliográfico para discussão de alguns aspectos presentes nos relatos, criação de fichas para identificação de cada entrevista contendo dados do entrevistado e o índice da entrevista. Na sequência do trabalho iniciado com as crianças, pretende-se o desenvolvimento de entrevistas com as famílias pelas próprias crianças e trabalhos de campo visando o exercício de um olhar diferenciado sobre o local.

Referências

BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar. P. 11 – 73.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. P. 36 – 43.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. In: *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, CPDOC, 1989, pp. 3-15.

_____. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, CPDOC, 1992, p. 200-212.

SEGALA, L. A traça, a troça e o forrobodó: folclore e cultura popular na escola. In:
Múltiplas Linguagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000: 61-76.

Linha de Pesquisa: Diversidades, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

ABSENTEÍSMO ESCOLAR DE CRIANÇAS POBRES: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Kátia Cruz (UFF)¹⁷³

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar parte de uma pesquisa em andamento sobre escola pública e pobreza, recortando o absenteísmo escolar entre crianças pobres e perpassando uma análise da conjuntura familiar. Foram realizadas análises de registros produzidos durante os anos de 2015 e 2016 em uma escola pública. Será divulgado o recorte da pesquisa referente aos apontamentos sobre pobreza, família contemporânea e alguns resultados dos documentos já produzidos entre os meses de fevereiro a maio de 2016. Recorremos ao método de pesquisa qualitativo, pois permite análise dialética entre a concretude dos números e o aprofundamento em seus significados essenciais quando se trata de relações sociais. Os resultados podem ser assim sintetizados: a situação de pobreza das famílias influencia na possibilidade de enviar seus filhos à escola, a postura da escola no enfrentamento dessa situação pode fazer a diferença para a família e aluno, e definir sua relação com a escola.

Palavras-chave: Absenteísmo. Escola pública. Pobreza. Escuta sensível. Família.

Introdução

Embora o tema “evasão escolar” esteja na ordem do dia encabeçando inúmeras pesquisas em Educação, outro fenômeno que vem a reboque deste e igualmente preocupante tem assombrado as instituições públicas sem, contudo, ter merecido devida atenção da comunidade acadêmica: o absenteísmo escolar. Quando analisado sob o referencial da pobreza em que vivem os alunos e suas famílias, tais ausências escolares podem assumir outras leituras que nos auxiliarão a desenvolver um trabalho ético/moral que auxilie o desenvolvimento das capacidades das pessoas em situação de pobreza, ajudando-as a darem os primeiros passos em busca da rede de proteção e empoderando-as enquanto indivíduos. Afinal, como afirmam Montandon e Perrenoud (1987, p.7), "de uma

¹⁷³ Kátia Oliveira da Cruz, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, pós-graduada em Pedagogia Social pela UFF e em Pedagogia Empresarial pela UCAM, mestranda do primeiro semestre de 2016 em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: katiaoliveiracruz@yahoo.com.br Bolsista CAPES

maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

O fenômeno do absenteísmo está neste estudo sendo caracterizado como as repetidas ausências dos alunos justificadas ou não e que podem gerar ou não a reprovação por insuficiência de frequência prevista na legislação educacional, sem, contudo, gerar a evasão, uma vez que este aluno conclui o ano letivo com grande número de faltas e realiza a renovação de matrícula ao final do ano civil, não abandonando o sistema escolar.

Além de trazer prejuízos ao rendimento do aluno e ao seu convívio com o grupo, o absenteísmo pode provocar uma crescente desmotivação pela vida escolar, uma vez que os desafios vão se tornando mais distantes de se alcançar, provocando também, a alimentação dos índices de defasagem idade-série.

Difere-se da evasão escolar, que ocorre quando um aluno deixa de frequentar a escola e fica caracterizado o abandono. A investigação das causas do absenteísmo merece a atenção de pesquisadores porque traz consigo possibilidades de análises que podem ajudar a compreender diversos fenômenos escolares ou sociais, tais como: dificuldades de aprendizagem, distorção idade-série, desmotivação, problemas relacionados à saúde do aluno, ao seu convívio social, à sua situação familiar, a possibilidades de violação de seus direitos e de suas famílias dentre outras questões sócio-educacionais, possibilitando o encaminhamento dos casos aos órgãos ou departamentos competentes e à possível inserção do aluno em programas da rede de proteção do Estado¹⁷⁴.

O estudo realizado é parte de uma pesquisa¹⁷⁵ relacionada à escola pública e pobreza pertencente à linha de pesquisa: diversidades, desigualdades sociais e educação do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. A partir da observação de documentos¹⁷⁶ produzidos pelo departamento de Orientação Educacional em uma escola do município de Niterói de Ensino Fundamental nos anos de 2015 e 2016, pretende-se investigar aquela realidade e diagnosticar os motivos que levam as crianças de

¹⁷⁴ Entende-se por redes de proteção a junção de diferentes programas de cunho social que coordenam esforços voltados à assistência da classe brasileira mais carente, definida a partir de parâmetros de renda e constituição familiar, como forma de redistribuição de renda e combate a pobreza, viabilizando o desenvolvimento social, tanto de forma imediata, como mediata, agindo progressivamente, à medida que cada geração beneficiada pode ter a oportunidade de proporcionar uma melhoria nas condições sociais, também, de seus descendentes.

¹⁷⁵ Pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação pela UFF no ano de 2016 com tema Escola Pública e Pobreza.

¹⁷⁶ Os documentos citados são tabelas de acompanhamento de faltas de alunos elaboradas pela serviço de Orientação Educacional da escola investigada.

famílias pobres a faltarem com frequência, partindo da análise das escutas feitas às famílias e relatadas nos registros da escola.

Os documentos apontam os procedimentos adotados pela escola visando à regularização dessas faltas, os motivos alegados pelas famílias para justificar as ausências, a quantidade de encaminhamentos realizados por período para a rede de saúde e para a rede de proteção, o quadro evolutivo das crianças que tiveram a situação de faltas regularizada para o próximo período, assim como os novos casos inseridos. Tais dados permitem uma análise qualitativa dos procedimentos escolares e o potencial intervencionista que a mesma desempenha no combate ao absenteísmo escolar visando combater o abandono e a orientação das respectivas famílias.

A escola investigada possui 233 alunos matriculados, dos quais 108 são meninas e 126 são meninos. É uma escola de bairro, com pouca influência de intempéries causadas pela violência do tráfico. No bairro, é a única escola de Ensino Fundamental municipal disponível. Apesar da distância de sua localização em relação à via principal e a trajetória do transporte público, é bastante procurada pela comunidade, existindo inclusive, lista de espera por não haver a disponibilidade de vagas imediatas. Este é um entre tantos casos de escolas com problemas de absenteísmo e abandono escolar, mas, trataremos esta experiência como o que Bourdieu¹⁷⁷ nomeia de “caso particular do possível”, ou estudo de um caso específico, neste caso, uma escola, mas que possivelmente venha a revelar tendências passíveis de generalização a outras.

O artigo apresenta o recorte de um semestre da análise dos relatórios citados anteriormente que foram sistematizados ao longo dos dois últimos anos. Os objetivos desta publicação são: trazer alguns conceitos sobre a pobreza, refletir sobre as estratégias encontradas pelos arranjos familiares da contemporaneidade no cuidado com seus filhos, a divulgação da realidade investigada sobre os motivos ditos pelas famílias em situação de pobreza que as impossibilitou enviar a criança à escola por grandes períodos, intercalados ou não; instigar o debate sobre a necessidade de escuta das famílias da classe popular, que, ao longo do tempo, vem recebendo a “culpa” pelo insucesso escolar de seus filhos, sob a pecha de negligência, quase que exclusivamente.

¹⁷⁷ Sociólogo que desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos abordando a questão da dominação e também sobre a sociologia da sociologia. O mundo social, para Bourdieu, deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: campo, habitus e capital.

Mas afinal, qual é a percepção que se tem sobre a pobreza?

Trago aqui alguns dados preliminares da pesquisa em andamento do curso de mestrado em Educação já referida anteriormente. A pesquisa traz entre os seus procedimentos a entrevista com professores da escola investigada sobre o que eles definem como pobreza. Entender o que se passa no imaginário do senso comum, do cidadão comum, sobre o que é ser pobre assume um grau de importância, pois os conceitos vão assim tomando forma e se definindo ao longo do tempo, refletindo sobre as práticas.

Durante a etapa da pesquisa exploratória, encontramos o documentário Human-vol.1 (2015), do cineasta Yann Arthus-Bertrand que nos obriga a uma reflexão profunda sobre o tema da pobreza e sobre outros temas ligados à humanidade. Dentre os vários depoimentos apresentados, dois deles definem o que, para nós, se aproxima do conceito de pobreza com o qual vamos trabalhar e definir mais adiante.

Eu sou pobre. Agora, vou definir a pobreza. O que é a pobreza para mim? E quando preciso ir à escola, mas não posso ir. Quando preciso comer, mas não posso. Quando preciso dormir, mas não posso. Quando minha mulher e meus filhos sofrem e eu não posso fazer nada. Não tenho o nível intelectual necessário para sair dessa situação. Nem eu, nem minha família. Eu me sinto realmente pobre, no corpo e na mente. E vocês ricos que estão me ouvindo? O que tem a dizer sobre a sua riqueza? (ATMAN, Haiti, 1:00:18, HUMAN, 2015).

Um segundo depoimento retirado do documentário, completa a sensação da experiência da pobreza:

Às vezes acho trabalho. Às vezes, não acho. De qualquer forma, mesmo trabalhando, não temos o suficiente. Por exemplo: se eu trabalhar hoje, é para poder comer amanhã. E se eu trabalhar amanhã é para comer depois de amanhã. Como é que eu posso economizar? E se eu ficar doente? Vou explicar uma coisa, por causa da falta de dinheiro, perdi minha Irma mais velha e três irmãos. Eles morreram na minha frente. E por quê? Estavam doentes, precisando de cuidados. Foram levados ao hospital, mas era caro demais. Então, receberam os cuidados básicos e foram mandados para casa. Nós ficamos com eles. No fim o que aconteceu foi o que Deus decidiu. Mas, eles morreram por causa da nossa pobreza. (AMADOU, Senegal. In HUMAN 1:05:50, 2015)

Mesmo não sendo depoimentos de brasileiros, defendemos que eles revelam uma situação familiar a nós. Os noticiários, a observação da dinâmica das ruas, as conversas com amigos, os atendimentos às famílias pobres nas escolas nos trazem esses elementos. Vera da Silva Telles (2013) em seu livro denominado Pobreza e Cidadania, diz que ser pobre é ser gente desprovida de qualquer sistema público de proteção social, que transita em mundo social que “não existe” do ponto de vista legal, um mundo que mantém seu

princípio excludente e mais da metade de uma população às margens de um “Brasil legal”, submersa numa obscura rede de organizações filantrópicas e do próprio Estado.

Para Telles (2013) o universo da pobreza é o avesso do mundo do trabalho, no qual vigoram as regras formais do contrato de trabalho, os direitos a ele indexados e as proteções garantidas pelo Estado contra os riscos do trabalho e da vida. Quando Telles (2013) chama de obscuras as redes de filantropia e benemerência que montaram, ao longo de décadas, uma trama descontínua de serviços e programas sociais que promovem “ajuda” ao necessitado, é porque se baseia na percepção de Raichelis (1997, p.7 apud TELLES, 2013) que diz que tais iniciativas “não produzem direitos e não são judicialmente reclamáveis”. Mas, qual é a intersecção entre esta análise e a escola?

Um dos campos de conflitos que ainda não foi desarmado se materializa na queixa da escola à forma e a intensidade das relações entre ela e as famílias. Estas variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores que vão desde a estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, dureza das tarefas cotidianas, zonas dominadas pelo tráfico de drogas, etc.

Além destes, outro elemento já se revelou, seja devido a mudanças pelas quais nas últimas décadas têm passado a família, seja em face das constantes e, às vezes, radicais alterações observadas na escola, bem como das consequentes discussões e incertezas acerca do lugar da escola na formação das novas gerações: observa-se ainda hoje uma consagração da necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família.

Professores e os gestores alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família. Centrados em uma visão escolarizada do problema, o sistema educacional não se abre à construção de uma nova institucionalidade interdisciplinar, que possa dialogar com os outros setores a fim de ressignificar a existência da escola pondo em dúvida o lugar construído para ela e por ela, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família.

Retomando as ideias apresentadas sobre pobreza, a vivência desta condição, não permite a essas famílias o modelo de participação almejado pelas escolas. Cria-se aí um enorme impasse. O que fazer com o menino que apresenta determinada lista de

características e condições inventariadas a cada conselho de classe¹⁷⁸? Relembrando a conhecida frase da rainha de Copas, personagem do filme infantil *Alice no país das maravilhas*: “cortem-lhe a cabeça!” plagia-se aqui: chamem as famílias!

Não fazemos aqui uma apologia à alienação familiar da vida do aluno. Mas, o que dizemos à família quando a chamamos na escola? Ou melhor, porque partimos do princípio que apenas nós temos o que dizer? A categoria da escuta sensível emerge aqui como um ponta pé de nossa atuação ético/moral. Essas famílias podem ter muito a nos dizer!

Sem pretender fazer aqui uma longa reconstituição histórica da sociedade brasileira e das mudanças na organização da família, se faz necessário trazer alguns elementos para pensarmos as mudanças sociais e seus reflexos nas organizações familiares, o que deveria implicar diretamente na reconfiguração do modo de fazer a educação pública. Pensar a escola, pensar a educação das crianças e jovens numa perspectiva de redes de colaboração, intersetorial, com visão dialética.

Organizações familiares diferenciadas e seus reflexos na escolarização das crianças

As estratégias de sobrevivência adotadas pelas famílias pobres são variadas. Ao buscarmos um diálogo com o Serviço Social, pudemos encontrar conceitos que nos ajudam a pensar a abordagem familiar realizada nas escolas e a entender as suas falas. A ausência de movimentos de escuta, por parte da escola, das famílias pobres e de suas crianças, impede o avanço de ações educativas que contemplem a diversidade em questão. As discussões sobre a presença da postura da indiferença, da individualidade e a necessidade da postura colaborativa e cidadã, precisam entrar para as pautas das reuniões do sistema de educação como um todo.

Pensar os alunos separados de suas famílias limita as possibilidades de ação da escola tornando-as infrutíferas e tornando ineficazes as ações pedagógicas e as políticas públicas, levando-nos a cair na armadilha da culpabilização da vítima, ou seja, sempre da família pobre. É preciso pensar os arranjos da família contemporânea num contexto de crise¹⁷⁹ e a atuação do sistema de educação frente a essas situações peculiares.

¹⁷⁸ Reunião periódica que ocorre entre professores e equipe técnica das escolas para realização de avaliação do período, planejamento do próximo e encaminhamentos específicos de alunos.

¹⁷⁹ Referimos-nos à crise econômica, a escassez do emprego formal, a baixa empregabilidade das pessoas com pouca escolarização, a dificuldades na geração de renda e moradia, de acesso aos serviços públicos essenciais, etc.

Essa culpabilização se torna visível nos julgamentos sumários que a escola faz à criança em situação de infrequência, por exemplo, de doenças, de baixo rendimento escolar, de questões de conduta ou de hábitos de cuidados com o corpo.

Na convivência em algumas escolas, percebemos a indolência em se avançar no debate e unir forças a outras frentes para facilitar a compreensão desses fenômenos. A professora da Universidade Federal Fluminense, Suely Gomes da Costa (2002), traz ricas contribuições para pensarmos os reflexos das configurações familiares da contemporaneidade nas escolas e a urgente necessidade de reestruturação de sua lógica de pensamento e organização quando faz uma análise do papel da mulher pobre e trabalhadora na contemporaneidade, que divide seu tempo entre o trabalho, muitas vezes informal, os cuidados com a casa, com os filhos e o peso da manutenção econômica da família em muitos casos.

À ida das mulheres de classe média para o trabalho, tem demandado a ida de mulheres pobres para tomarem conta de seus filhos e de seus afazeres. O que deveria ser resolvido pelo Estado sob forma de creches, acaba sendo resolvido de maneira privada e individualizada. Em outros contextos, para o exercício de atividades fora do espaço doméstico, é trivial que as mulheres precisem delegar tarefas da administração de suas casas a outras mulheres, que por sua vez deixam as suas tarefas à mercê dos próprios filhos que acabam cuidando uns dos outros, pois em muitos casos, para o exercício de atividades fora do espaço doméstico, é trivial que as mulheres precisem delegar tarefas da administração de suas casas a outras mulheres. No caso brasileiro, essas são práticas de longa duração histórica que reafirmam a maternidade transferida, forma de as mulheres atribuírem-se mútuas responsabilidades, legitimada nas lutas feministas. (COSTA, 2002, p.4)

As mulheres pobres sempre trabalharam a baixos salários. A novidade nesse contexto é o exercício do trabalho fora de casa das mulheres de classe média dada uma série de fatores econômicos e sociais. Diante da não oferta de políticas públicas em quantidade e qualidade suficiente para atender a demanda, a saída das mulheres da classe média para o trabalho só foi possível graças ao trabalho de baixa remuneração das mulheres pobres (AZEREDO, 2015,p.93). Que, por sua vez, delegam a responsabilidade sobre seus filhos a outros ou até mesmos os deixam sozinhos, pela necessidade de prover o sustento.

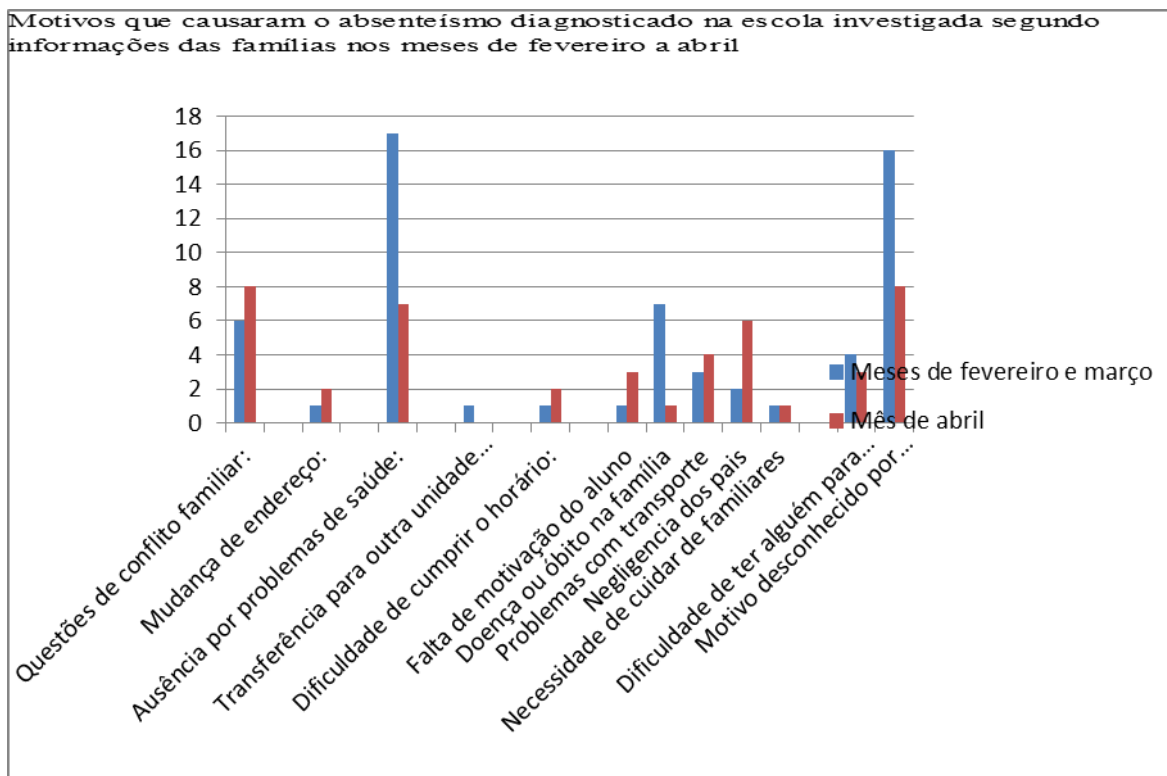
Dentro dessa análise, obtemos o conceito de *maternidade transferida*, que, para a autora é a forma em que as mulheres atribuem *mútuas responsabilidades* de delegação das tarefas da administração de suas casas a outras mulheres. Segundo Costa (2002), essa transferência reafirma as desigualdades das mulheres no acesso aos direitos sociais e essas

dificuldades fazem com que sejam criados mecanismos de superação no bojo das experiências cotidianas.

Outra estratégia discutida por Fonseca (2002) é a *circulação de crianças*, que denomina a transferência e/ou partilha de responsabilidades de uma criança entre um adulto e outro. Esse é um exemplo típico de prática realizadas por toda parte do mundo, sendo adaptada a cada realidade sócio-cultural. Fonseca (2002) chama atenção para o cuidado de não analisar que essas redes formadas através da socialização das crianças entre os adultos não deve ser entendidas como um fenômeno de abandono, pois isso seria não considerar as questões que motivam essa dinâmica e acima de tudo; desconsiderar as diferenças de outras realidades sociais. Lembra ainda da importância da consciência de que, sendo parentes ou não, essas redes não são completamente harmônicas e é comum haver um esgarçamento das redes de solidariedade.

E a vida escolar das crianças que vivem essa realidade? Estão nas listas das crianças faltosas, em situação de absenteísmo. A análise dos documentos dos meses de fevereiro a abril de 2016 da escola investigada conduziu ao seguinte resultado: dos 233 alunos matriculados, 60 alunos foram diagnosticados em situação de falta¹⁸⁰ no período de 03 de fevereiro até 30 de março. No segundo período observado, de 01 até 30 de abril, houve 45 alunos em situação de faltas, sendo 21 reincidentes e 24 novos casos na planilha.

¹⁸⁰ Mais de dez faltas intercaladas ou não para o Ensino Fundamental devem ser sinalizadas para intervenção da equipe técnica escolar de acordo com as orientações da equipe de inspeção escolar.



Dentre os motivos mais justificados pelas famílias, estavam as condições de saúde das crianças e a dificuldade de atendimento na rede de saúde para obtenção de atestados que justificassem as ausências, os motivos de conflitos familiares vieram em segundo, seguidos por óbitos ou doenças em membro da família que impossibilitou o encaminhamento da criança à escola. O se pode compreender, com ressalvas, como negligência familiar vem em quarto lugar, são casos nos quais as famílias não tiveram um motivo ou não souberam o que dizer. Problemas com transporte devido a distância e não ter um adulto disponível para levar a criança também figuram entre os motivos. É muito alto ainda o índice de famílias que não mantém os contatos telefônicos atualizados ou não respondem às notificações da escola via agenda do aluno.

Considerações finais

O processo de colheita das justificativas de faltas das crianças com suas famílias não é um processo simples e indolor, pois muitas fragilidades dos indivíduos são expostas, dados que não conseguem aparecer quando são tabulados. É nesse momento que a escuta sensível da escola precisa existir, para que esta informação confidencializada pela família não adormeça no papel e algum encaminhamento possa ser oferecido dentro das

possibilidades. Tanto de subsídio para que o professor possa ter informações que o auxiliarão a definir os procedimentos, tanto para as famílias, que poderão dar um primeiro passo rumo à mobilização da garantia de seus direitos sociais, pois muitas também vivem o que podemos denominar de pobreza cidadã ou pobreza política.

Dentro desta perspectiva podemos pensar a nova ética profissional da escola. Uma ética capaz de tirar os sujeitos do *ocultamento* como sugere Arroyo (2012), de repensar a prática de culpar as famílias, as mães, os coletivos populares pela precariedade de seu indigno viver e pelos corpos precarizados de seus filhos. Que se possa ter outro olhar sobre as vidas precarizadas, que saibamos ler suas marcas, suas histórias, pois somos profissionais do público e isso tem um significado político único.

Referências

ALGEBAIL, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009

AZEREDO, V. G. *Famílias em território vulnerável: Um estudo sobre proteção social em grupos populares*. Campos de Goitacazes (RJ): Essentia Editora, 2015. p 89-114

BERTRAND-Arthus. *HUMAN*. Vol. 1- 2015. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjg>. Acessado em 25/06/2016.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, P. *Dureza: pobreza política de mulheres pobres*. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

FALLER VITALE, M. A. Famílias monoparentais: indagações. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 71, São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, C. Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Revista Psicologia USP*, nº. 2, vol. 13, São Paulo: USP-IP, 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em 25/07/2016.

FREITAS, R. de C. S. Em nome dos filhos, a formação de redes de solidariedade – algumas reflexões a partir do caso Acari. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 71, São Paulo: Cortez, 2002.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. CFESS/CRESS. Brasília, 2009.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: *Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz*. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris, Peter Lang, 1987.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SINGLY, F. *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TELLES, V. da S. *Pobreza e Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

WOORTMANN, K. *A rede de parentesco*. A família das mulheres. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1987.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

CIÊNCIAS COMUNITÁRIAS: ESTUDO DE CASO DE UM CENTRO COMUNITÁRIO; DA LIBERDADE A AUTONOMIA

Tahís Moreira Passos

Zoia Prestes

Resumo: Esta pesquisa tem como tema contemplar o desenvolvimento do trabalho comunitário. Afim de aprofundar tal abordagem desenvolvemos Objetivo Geral A partir da experiência do Centro Comunitário Identificar os fatores que tornam suas ações eficazes no atendimento à comunidade. Para tanto, assumimos 4 objetivos específicos: 1) Apresentar o fenômeno estudado através do registro histórico da instituição; 2) Analisar arquivos biográficos e bibliográficos; 3) Relacionar conceitos ao fomento do trabalho desenvolvido pelo CC; 4) Refletir a atuação do CC contraposto com políticas públicas. Apresentar ideias baseadas na práxis e nos princípios de liberdade e emancipação dada os paradigma da criação e implantação de projetos sociais nascidos por iniciativas privadas. Esse cenário pode ser um indício da má utilização dos recursos públicos e ineficiência dos programas sociais.

Palavras-chave: Desenvolvimento Comunitário. Ações Públicas. Estudo Popular.

Introdução

O projeto de mestrado em desenvolvimento se inscreve na Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF), e tem orientação da Prof^a Dr^a Zoia Prestes. Este projeto de pesquisa consiste em analisar o desenvolvimento da Instituição Centro Comunitário Amigos do Serpa localizada no município de São Gonçalo-RJ, numa intenção de refletir as nuances da autogestão.

O projeto de pesquisa refletirá a cerca dos desdobramentos da política de assistência social gerida por um centro comunitário cujas iniciativas era atender famílias do bairro do salgueiro RJ e adjacentes a partir de demandas concretas.

A proposta é tornar clarividentes os elementos estruturais que permeiam o desenvolvimento de Projetos Sociais de iniciativa privada, a partir de uma análise situacional estou convencida de quê o fato de acompanhar e avaliar o processo histórico de uma instituição comunitária é indispensável na perspectiva de demonstrar a eficácia dos resultados de uma iniciativa privada, que tem como foco atender as demandas

desenvolvidas por uma organização local, um processo democrático e de participação comunitária por meio de processos de comunicação e de transformação social.

O economista Ricardo Henriques em seu artigo *Pensando a governança da favela*, publicado em 2012 (Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais), afirma que um programa que está em busca de considerar sujeitos concretos em territórios concretos tem de ser capaz de dar conta das especificidades locais e dos campos de possibilidade de diálogo entre governo e sociedade e que objetivando construir soluções sustentáveis, deve-se dar conta de heterogeneidade e implantar políticas públicas a partir do diálogo e do reconhecimento da diversidade, com interação atenta e respeitosa com os moradores das comunidades.

Pretendo com este trabalho aprofundar a discussão do rigor científico dialogando com uma ação comunitária que tende a ter sua produção de conhecimento desqualificados como ciência. Apresentarei os fenômenos que provocam profundas influências sociais e políticas que, por conseguinte desempenham um papel fundamental na construção de saberes na nossa sociedade.

Ao longo da minha experiência profissional, pude perceber que um dos grandes desafios a ser enfrentado na implementação e desenvolvimento de políticas públicas brasileiras é no campo do monitoramento e avaliação dos programas sociais. Observa-se, com frequência, que Projetos e Programas são marcados pela dispersão e pela descontinuidade. Além desse fator, resultados de Projetos e Programas, inclusive os que envolvem financiamento com recursos públicos, são raramente documentados e sistematizados, conseqüentemente, sequer são divulgados.

Uma das hipóteses que se apresenta para este cenário é que, em parte, na elaboração de Projetos e Programas Sociais, a etapa privilegiada é a fase de formulação de planos e metas, deixando de lado a tarefa de acompanhar e avaliar periodicamente as ações. É preciso ressaltar a importância de que políticas públicas devem ser monitoradas para que suas ações, processos e resultados sejam justificados e, na mesma medida, apresentem e divulguem os impactos. Segundo Cris Roche:

[...] no mundo das organizações as sociedade civil e, particularmente das ONGs, a necessidade de ter instrumentos apropriados que possam dar visibilidade aos resultados e impactos das atividades é cada vez maior. Contudo, as alternativas lineares e meramente quantitativas tem se mostrado pouco apropriadas para captar os avanços e conquistas das intervenções. Processo social que leva ao desenvolvimento não é linear nem previsível, portanto, dificilmente pode ser entendido a partir de pressupostos simplificados de causalidade atividades-resultados, as

atividades que buscam desenvolvimento social, seja de longo prazo, seja de caráter de emergência, devem ser entendidas em toda a sua diversidade (ROCHE, 2002, p.33).

Mas a importância maior desta pesquisa é que esta experiência não é um fenômeno isolado, faz parte de um movimento convergente que atravessou décadas de luta pelo reconhecimento e visibilidade, que designado por uma transversalidade de vocação aflorou as contingências de auto organização e caráter de teorias e práticas sociais.

Governo e Sociedade Civil

No caso brasileiro a separação criada entre Estado e sociedade, historicamente definida pela vigência de um Estado que precede a nação, não estabelecendo relações orgânicas com a sociedade. O nível de solidariedade gerada na implementação de um projeto social pode ser um indicador que tenha influência sobre a eficácia de projetos e programas e como resultado explorar os níveis de poder de participação de várias partes interessadas podem afetar o processo do projeto.

Os projetos sociais aplicados pelo Estado às classes sociais na área da educação, saúde e segurança deveriam bastar para aproximar o Estado da Sociedade, mas isso não tem sido o suficiente para alterar o seu lugar social que segue com paradigmas negativos em relação especialmente com o setor produtivo.

Esse trabalho se justifica na medida em que pretende contribuir para a construção de lógica que no discurso dos modelos de representação esta categoria (Centro Comunitário - CC) não se justifica como um grupo que produz inferências significativas do campo social político e econômico da sociedade brasileira. Entretanto compreendo que a forma de organização atuação do CC vai de encontro aos pilares dos conceitos marxista bem como seus pressupostos de potencializar suas ações que se revela com práticas que empodera e conscientiza sujeitos dispostos a mudar sua condição de relacionamento consigo com os outros e com o mundo.

Esta análise empírica e teórica visa contribuir de forma eficiente na vida social, ainda tenho a visão de que a experiência da Creche Estrelinha Azul- CEA demonstrou capacidade de desenvolver ações específicas com autonomia para desenvolver projeto que verdadeiramente interferiu na estrutura dos sujeitos da comunidade do Salgueiro.

Assevero que nas gerações de lutas e movimentos sociais os sujeitos dos grandes centros e meios urbanos recorrem a matrizes discursivas já existentes na medida em que

forjam suas identidades, resignificam seus cotidianos e instituem novas práticas de resistência; esses novos personagens que ocupam a cena pública não se satisfazem com o clássico conceito de cidadania e como resultado desse movimento o que se apresenta são criações e construções de mecanismos de embate e negociações na arena política (LOURDES, 1998, p. 119-120)

A luta Política

Refletir sobre sua trajetória de atuação social e política ao longo dos anos, bem como, suas redes solidárias, relacionando suas ações a inferências políticas e sociais no âmbito da assistência social é um pressuposto para se compreender como se dão as atuações comunitárias.

Este trabalho pretende compreender como foram fomentadas as estratégias de atuação política assim como sua ação prolongada e efetiva ao longo dos anos, pressuposto de uma organização das quais seus fins se baseiam no desenvolvimento comunitário dado um processo democrático de participação comunitária por meio dos processos de fortalecimento de redes comunicação e transformação social sob o prisma do diálogo e da democracia.

Nesse caminho pretendo explorar por meio de estudo de caso as contribuições cultural, político e social do projeto comunitário sem fins lucrativo a fim de produzir hipóteses a respeito de suas eficácias no atendimento social de políticas públicas, bem como de estabelecer as bases teóricas na intenção de proporcionar uma contribuição no processo de aprendizagem institucional de setores voltados para elaboração e implementação de projetos e programas sociais.

Para Ricardo Henriques (2012) os desafios relativos à institucionalidades continuam presentes na condução das políticas públicas no Brasil. Entre essas características estão a fragmentação, a sobreposição e o isolacionismo entre os setores. E se configuram em deslumbres estruturantes na medida em que se visualiza uma política pública orientada para reduzir desigualdades e produzir integração territorial. A fragmentação é um instrumento eficiente do clientelismo que garante e produz relações de dominação e de subordinação.

A sobreposição é outro desafio dos programas públicos mediante existência de ações e programas voltados para áreas específicas de um território, enquanto que outras

áreas não recebem o mesmo tratamento. Essa sobreposição encontra amparo tanto nas estruturas de oferta como nas demandas de ações públicas.

O isolacionismo setorial é um desafio posto para a coordenação de políticas nos territórios. É evidente que, para que as políticas públicas sejam sólidas e consistentes, é preciso ter agendas setoriais densas e qualificadas, o que provoca a limitação das potencialidades de transformação social e os horizontes de uma potência integradora das políticas públicas.

Quais características se destacam na atuação do CC quando elaborados pela comunidade com o foco de atender a demandas latentes? Quais ações são necessárias para que permaneçam. Outra pergunta que pretendo responder é as diferenças que marcam a eficácia dos projetos e programas implementados pelo poder público e por outro lado por iniciativa privada.

Essas são algumas questões que norteiam a pesquisa que se propõe, pretendo estabelecer uma análise diagnóstica que seja capaz de responder que projetos pensados sobre uma específica realidade tende a ser mais eficaz dado o foco estabelecido por uma questão real necessária imediata.

Esse projeto de pesquisa pretendendo problematizar a forma de pensar e implementar projetos e programas sociais trabalha com a idéia de que os dados gerais das deficiências sociais do Brasil, não conferi ao poder público a elaboração de um programa social único geral que atenda aos estados e municípios brasileiros que para tanto, não deslumbra necessidades locais. Esse cenário pode ser um indício da má utilização dos recursos públicos e ineficiência dos programas sociais.

Assistência Social

Apresentar ideias baseadas na assistência social do Brasil e na originalidade da criação e implantação de políticas públicas em projetos sociais nascidos em favelas cariocas e seus desdobramentos em assistência social. Este processo se efetiva a partir das relações filantrópicas estabelecidas em meios socioculturais e econômicos.

O desenvolvimento como um processo pessoal e ao mesmo tempo um processo profundamente social mediado surge como meio imprescindível da articulação mediada entre com questionamentos políticos. Nesses espaços a experiência social, cultural,

histórica possibilita à apropriação de instrumentos culturais como as diferentes linguagens, pensamento, conceitos e idéias que se desdobram em aquisição de ferramentas de liberdade e reconhecida relação estabelecida com o universo social das possibilidades.

Esse é um tema crucial no trabalho realizado, principalmente, com pessoas das classes populares. Ivanete Boschetti, em seu livro “Assistência Social no Brasil: um direito entre Originalidade e Conservadorismo”, diz que “O campo da assistência social, que aparentemente existe para promover o bem, é na realidade, um jogo de interesses políticos, econômicos pessoais que implica uma relação complexa entre Estado e sociedade” (BOSCHETTI, 2003, p.42-43).

Historicamente a assistência social se configurou como campo de intervenção política nebulosa, mas no Brasil assistência social surge quando se assume política e legalmente assistência como dever político estrito em condições de cidadania e não como dever moral. Foi somente com a constituição de 1988 que o cidadão brasileiro reconhece a assistência social como direito e dever do Estado na sua garantia. Observa-se que esta lei de proteção é destinada àqueles cuja situação não lhes permite trabalhar.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Considerações Finais

O processo de organização dos CC foi permeado pelas idéias baseadas na práxis e nos princípios de liberdade e emancipação dada os paradigma da criação e implantação de projetos sociais nascidos por iniciativas privadas, este se dá por um processo pessoal e profundamente social como meio imprescindível da articulação interpelada pelos questionamentos do abandono da máquina do estado. Nesses espaços as experiências sociais, culturais e históricas possibilitam à apropriação de instrumentos culturais como as diferentes linguagens, pensamento, conceitos e ideias que se desdobra em aquisição de ferramentas hegemônicas e reconhecida relação estabelecida com o universo social das possibilidades.

O estudo de caso de um centro comunitário foi um meio de atestar como principal função em atender as crianças da comunidade do salgueiro e entorno acabou por caracterizar uma das principais bandeira de luta da atualidade que é considerar a criança

como sujeito e pondo em evidências que projetos sociais realizados por iniciativa privada e localizadas em território de segunda categoria como o “não lugar” no Rio de Janeiro. O projeto de pesquisa que baliza o trabalho tem o intuito de proporcionar uma contribuição no processo bem como aprendizagem institucional dos interessados.

Neste projeto de pesquisa foi possível caminhar por entre as práticas e as teorias a fim de produzir um material que fosse capaz de dialogar e discutir a execução de programas sociais e contribuir na elaboração de políticas públicas.

Consideramos ainda que a forma de luta deste classe implicou na reconfiguração das institucionalidades de gestão pública de modo que se passou enfrentar os motivos e questão dos projetos paliativos gargalos da promoção social no campo do assistencialista no exercício prático de cidadania participativa, projeto este orientado para a produção de resultados efetivos com capacidade de redução das desigualdades e integração entre territórios e cidade.

Referências

BAZILIO, L. C. *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

BOSCHETTI, I. *Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo*. 2. ed. Brasília, 2003.

HENRIQUES, R. Pensando a governança na favela. *Revista Eletrônica e-metropolis*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Observatório das Metrópoles, 2012 a, ano 3, março, nº 8, p. 63-69. ISSN 2177-2312

<http://www.emetropolis.net/download/edicoes/emetropolis_n08.pdf>. [14 de agosto de 2013].

MESTRINER, M. L. *Estado entre a filantropia e a assistência Social*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

ROCHE, C. *Avaliação de impacto dos trabalhadores de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ABONG: Oxford, Inglaterra: Oxfam, 2002.

VIGOTSKI, L. Análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. Quando não é a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB, Brasília, 2010.

_____. *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Roda de Conversa “Educação Popular” - Sessão 2

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

DO ACESSO À PERMANÊNCIA: CAMINHADAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA MARÉ EM CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Amanda Gonçalves da Silva (UFF)¹⁸¹

Resumo: O presente trabalho aborda a inserção de estudantes da favela da Maré, por intermédio de políticas públicas de acesso e permanência, ao ensino superior, destacando suas trajetórias escolares e sociais. Analisa – por meio de relatos de estudantes de ensino superior, das décadas de 1980 e 1990, presentes no livro *“Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade”*, de autoria de Jailson de Souza e Silva – quais foram as mudanças que ocorreram no acesso e na permanência dos estudantes universitários da Maré em mais de vinte anos. Os resultados foram obtidos com a aplicação de um questionário para 35 estudantes mareenses e entrevista com 2 desses estudantes. Os resultados mostram que, mesmo com avanços no acesso ao ensino superior por grupos historicamente excluídos, a democratização só é possível quando os estudantes ingressantes possuem condições de permanecer e concluir o curso universitário.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Acesso; Permanência; Classes Populares.

Introdução

A educação superior no Brasil, mesmo antes da criação das universidades, era majoritariamente elitizada, pois apenas os cidadãos economicamente favorecidos tinham a possibilidade de realizarem cursos superiores, principalmente, na Europa e escolas/academias superiores do Brasil. Após a criação das primeiras universidades brasileiras no século XX, esse panorama se manteve. Para Fávero (2006, p.23), as primeiras instituições universitárias brasileiras foram criadas com o objetivo de atender à minoria, visando à formação das elites e à capacitação para o trabalho.

Esse cenário mudou com recentes transformações do ensino superior, principalmente a partir dos anos 2000, com a promulgação de políticas públicas destinadas

¹⁸¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: amandags@id.uff.br - Bolsista CAPES.

ao acesso¹⁸² e à permanência¹⁸³ de alunos de classes populares nesse setor de ensino. Desse modo, se faz necessário estudar o perfil desses estudantes que estão ingressando nas instituições do Rio de Janeiro, buscando revelar a especificidade desse grupo historicamente excluído do ensino superior, por meio do estudo de suas trajetórias sociais e escolares.

Para Freitas e Santos (2014):

A busca pela diminuição das desigualdades socioeconômicas é um imperativo no processo de democratização da universidade e da sociedade brasileira. Contudo, esse processo de democratização deve ir além do acesso às IFES públicas e gratuitas; há necessidade de criar mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam reduzindo os efeitos das desigualdades vivenciadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais pauperizados e excluídos social e economicamente. (p.186)

Utilizaremos, como recorte, os estudantes moradores da favela da Maré¹⁸⁴ e cursistas em instituições públicas do Rio de Janeiro. Com um breve relato de ex-universitários da Maré, universitários nos anos 1980 e 1990, que estão presentes no livro *“Por que uns e não outros? – Caminhada de jovens pobres para a universidade”* de autoria de Jailson de Souza e Silva, destacaremos pontos em comum no percurso antes do acesso à universidade e problemas enfrentados durante o curso, dos estudantes em períodos que não existiam políticas públicas de acesso e permanência e, atualmente, com o subsídio de tais políticas.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário *online* para 35 estudantes, disponível na plataforma *Google Forms*, com perguntas que abordam a trajetória escolar antes do ingresso à instituição superior e trajetória universitária durante o

¹⁸² Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso em instituições federais para estudantes carentes egressos do ensino médio público ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A Lei prevê a reserva de 50% das vagas para esses estudantes até agosto de 2016.

Lei Estadual nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008, determina a reserva de vagas nas instituições Estaduais do Rio de Janeiro para estudantes carentes: negros; indígenas; estudante da rede pública de ensino; pessoas com necessidades especiais; filhos de policiais civis e militares; bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

¹⁸³ As instituições públicas preveem através de decretos e medidas a diminuição das dificuldades que interferem na permanência dos estudantes carentes no curso superior, através de programas de bolsa permanência, auxílio moradia

¹⁸⁴ O Complexo de favelas da Maré está localizado no subúrbio do Rio de Janeiro, próximo aos bairros do Caju, Ramos, Bonsucesso e Penha; entre vias importantes do Rio de Janeiro: Avenida Brasil, Avenida Presidente João Goulart (Linha Vermelha) e Avenida Governador Carlos Lacerda (Linha Amarela) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na Cidade Universitária (Fundão). É constituído por 16 favelas e mais de 130 mil habitantes, sendo uma das maiores favelas do Rio de Janeiro. O processo histórico de surgimento da favela da Maré, entre 1940 e anos 2000, aconteceu de forma distinta, seja por políticas habitacionais do poder público ou seja por iniciativas de organização dos moradores, com o aterramento de algumas localidades constituídas por manguezais.

curso. Além de salientar, também, as questões sociais presentes no cotidiano desses estudantes. Os estudantes respondentes do questionário, em sua maioria, são estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desse modo, a segunda etapa da pesquisa consiste na realização de seis entrevistas com estudantes da UERJ e UFRJ, respondentes do questionário, divididas por áreas de conhecimento: humanas, exatas, biológicas/biomédicas.

O presente trabalho privilegia resultados parciais de entrevistas¹⁸⁵ realizadas com uma estudante do curso de História da UERJ e um estudante de Engenharia Naval e Oceânica da UFRJ. Os resultados das entrevistas dialogam, em algumas partes, com questões presentes no livro *“Por que uns e não outros? – Caminhada de jovens pobres para a universidade”*. Em face disso, indagamos: em mais de uma década, o que mudou no acesso e na permanência de estudantes universitários da Maré?

Trajetória escolar: da educação básica à universidade

Os estudantes entrevistados possuem trajetórias escolares distintas. A entrevistada, aluna do curso de História, estudou toda a educação básica em escola pública, tendo realizado o ensino fundamental em uma escola pública da Maré. O aluno de Engenharia estudou a maior parte do ensino fundamental em uma escola privada, concluindo o último ano desse segmento de ensino em uma escola pública e realizando o ensino médio em uma escola técnica Estadual. De acordo com as informações apreendidas com o questionário, a maioria dos estudantes cursaram o ensino médio em instituições fora da Maré. Quando perguntamos aos entrevistados o motivo de irem estudar em suas escolas de ensino médio obtivemos as seguintes respostas:

Porque eu não queria estudar na Escola Bahia¹⁸⁶, eu não queria estudar no Rui Barbosa porque eu não tinha boas referências dessas escolas e não queria ir pro Olga também porque a maioria das pessoas falavam que não era muito boa. E do Lélia¹⁸⁷ eu já tinha **boas referências**, tive primas que estudaram lá... E aí eu resolvi ir pra lá. Eu lembro que eu também fiquei não alocada, porque eu coloquei Souza Aguiar, aqueles colégios longes, considerados bons. Aí eu não consegui. Aí eu tive que ir pro Lélia

¹⁸⁵ Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, os nomes citados neste trabalho são fictícios.

¹⁸⁶ Escola de ensino fundamental que possui ensino médio estadual noturno. Vale salientar que essa e outra instituição são as únicas que possuem ensino médio noturno no território da Maré que não possui uma instituição exclusivamente estadual com aulas em período integral.

¹⁸⁷ Colégio Estadual Lélia González, instituição de ensino fundamental, localizado no bairro de Ramos, adjacente à Maré.

mesmo, por falta de opção, mas que era uma **escola boa dentre as outras escolas**. (Roberta. História – UERJ. Grifos nosso.)

Quando eu sai do Gama e Souza¹⁸⁸, eu entrei no Teotônio¹⁸⁹, lá eu conheci pessoas que até hoje são meus amigos, e eles já **tinham uma maior noção de escola técnica**, assim de saber que existia escola técnica, conhecimento sobre escola técnica. Como eu comecei a andar com eles e tal, virei amigo deles eu fui nesse caminho também. Eu acabei passando pra FAETEC¹⁹⁰. Agora a escolha do curso foi meio aleatória, no dia da inscrição eu me inscrevi junto com o meu primo e aí dentre os (cursos) que tavam lá os que eu mais gostei foi eletrônica e eletrotécnica. E aí no sorteio foi eletrotécnica. (Heitor. Engenharia Naval – UFRJ. Grifo nosso.)

Por meio dos relatos, pudemos perceber que a motivação para ingressos em suas escolas de ensino médio aconteceu por estímulo de primas e amigos, não sinalizando participação dos pais nessa etapa, assim como não tiveram nenhum motivo específico, seja por vocação ou vontade de realizar o ensino normal ou técnico, mas sim por referência da qualidade da instituição de ensino. Essa referência da qualidade do ensino médio em algumas instituições também é percebida nos relatos presentes no livro de Jailson, quando Marcos, morador da Nova Holanda, graduado no curso de História na UFRJ, explica os motivos que o levaram a escolher o Colégio Estadual Mendes de Moraes¹⁹¹ para cursar o ensino médio que, naquela época, era necessário realizar prova para ingresso.

O que me fez fazer prova do Mendes foi porque todos da minha turma foram pra lá. E o grupo foi pra lá porque, na época, era o Colégio que nós tínhamos como **referência**. Era aquela informação corrente que você não sabe de onde vem, mas tem uma fundamentação. Nós tínhamos o Clóvis Monteiro, mas ele não era classificado como de **boa qualidade** como o Mendes de Moraes. [...] (SILVA, 2011. p.94. Grifo nosso.)

Ao perguntarmos aos estudantes se tinham conhecimento sobre as ações afirmativas para ingresso no ensino superior, quando foram estudar em suas instituições do ensino médio, ambos informaram não ter conhecimento da política. Cabe salientar que o estudante de Engenharia concluiu o ensino médio em 2007, quando apenas a UERJ possuía cotas para ingresso no ensino superior.

Na época eu acho que nem se falava sobre isso. Talvez, eu não lembro direito, mas eu acho que tinha só da UERJ e era meio, sei lá. Que também eu não pensava, né? Eu também não pensava em faculdade quando eu fui pro ensino médio. Eu sabia das escolas do ensino médio, não pensava muito em faculdade. Eu sabia que existia, **sabia que era difícil passar**,

¹⁸⁸ Escola privada de ensino fundamental e médio localizada em Bonsucesso, bairro próximo à Maré.

¹⁸⁹ Escola Municipal Teotônio Vilella localizada na Maré.

¹⁹⁰ Fundação de Apoio à Escola Técnica.

¹⁹¹ Instituição localizada na Ilha do Governador, bairro adjacente à Maré.

mas não tinha noção de cotas, ação afirmativa... (Heitor. Engenharia Naval e Oceânica – UFRJ. Grifo nosso.)

Eu nem sabia disso de cotas em universidades, eu nem sabia. Eu fui mesmo por falta de condição e tinha que estudar em escola pública. Eu nem sabia, não sabia mesmo. (Roberta. História – UERJ)

O mesmo estudante de engenharia teve uma trajetória escolar não linear, pois ingressou no ensino superior quando ainda não existiam políticas de ação afirmativas para o acesso, abandonou o curso e, posteriormente, voltou à mesma instituição e ingressou em um curso de prestígio por meio de ação afirmativa. Quando pergunto como foi esse processo o estudante diz:

[...] Então, em 2008 eu frequentei o CPV, CEASM, daí em 2009... Na verdade, nesse período quando eu entrei no pré-vestibular, eu queria fazer Desenho Industrial, daí entrei com essa cabeça de fazer desenho industrial, só que lá teve um professor, o Leonardo Cerdeira, que faleceu semana passada, ele me influenciou muito a fazer matemática, e fiquei bem animado em fazer Matemática. [...]. Então, eu passei na UFF, na UFRJ, na UERJ e na PUC, só que na PUC eu passei pra Desenho Industrial, só que não era um curso que eu queria, a ênfase deles eu acho que era Moda, era alguma ênfase que não era exatamente a que eu queria. [...]. Em 2012, eu voltei a tentar entrar na faculdade de novo. Só que eu já tinha pensado o que eu queria, eu já tinha trabalhado com... nesse meio tempo, eu voltei pra concluir meu ensino técnico, as duas matérias que eu fiquei do ensino técnico, porque assim a gente poderia se formar no ensino médio e quisesse largar o ensino técnico tudo bem.

[...] Eu comecei a trabalhar e vi que eu gostava de engenharia, que dava pra fazer uma mescla de desenho industrial com engenharia. [...] Quando eu consegui passar no ENEM eu escolhi a engenharia naval como primeira opção e passei e tô lá (Heitor. Engenharia Naval e Oceânica - UFRJ)

O apoio familiar durante o processo para ingresso no ensino superior foi recebido pelos dois estudantes, principalmente, para o incentivo para estudar e apoio financeiro.

Sim, eles apoiavam. A minha família nunca foi de me cobrar trabalho, essas coisas, eles apoiavam eu estudar. E aí isso foi no ensino médio, foi no pré-vestibular, agora na faculdade. (Heitor. Engenharia Naval e Oceânica – UFRJ)

Tive. Tanto financeira quanto de força de incentivo. (Roberta. História – UERJ)

Diferente dos estudantes de hoje, que tiveram apoio das famílias para cursarem o ensino superior, para o estudante Marcos, citado anteriormente, o incentivo era que terminasse os estudos e ingressasse no mercado de trabalho. Após conclusão do ensino médio, o “acordo” que havia feito com a família de parar de trabalhar para estudar não chegou a ser prorrogado para o prosseguimento dos estudos no ensino superior. A fala de

Marcos também reitera a fala do estudante de Engenharia Naval da UFRJ, que afirma que o ensino médio técnico não o preparou para o vestibular e/ou ENEM.

Não fiz o vestibular direito porque tinha que organizar minha vida, e tinha outra questão: **o curso técnico não dava base para o vestibular**, ainda mais que tinha um monte de disciplinas que era no papel. O acordo com a família terminou a partir do final do 2º grau. **Eu passei a ser pressionado pela minha mãe para trabalhar**, ela fazia cara feia, brigava. (SILVA, 2011. p. 96. Grifo nosso.)

Um outro estudante, Hécio, morador da Nova Holanda e graduado em Engenharia Civil, relata o incentivo que teve dos pais para estudar: “Meus pais achavam que a coisa mais importante para os filhos era estudar. Não sei exatamente de onde eles tiraram isso – nem minha mãe tinha estudado muito, nem ele. [...]” (SILVA, 2011. p. 67).

Observamos isso na fala de Lurdes, moradora do Parque Maré e graduada em Letras, quando expõe o esforço de sua mãe para que ela e as irmãs estudassem: “*Minha mãe não tinha estudo nenhum, mas sempre conversava comigo ‘– minha filha, eu já capinei, já passei dificuldades na minha vida e não quero isso pra vocês. [...]*” (SILVA, 2011. p. 87).

Durante este trabalho, abordamos o processo histórico de implementação das políticas públicas para o acesso e permanência no ensino superior e a importância para estudantes de grupos pauperizados. Compreender a importância dessas políticas, do ponto de vista dos estudantes, é necessário para que possamos identificar as fragilidades existentes em sua formação que tornam as AA¹⁹² fundamentais para o acesso no ensino superior. Ao perguntarmos a importância de concorrer a uma vaga no curso superior por intermédio da reserva de vagas obtivemos as seguintes respostas:

Porque a nota era mais baixa mesmo, **eu acho que se fosse por ampla concorrência eu não conseguiria**. Olha até mesmo pela questão de extras como eu te falei, no fundamental eu não tive. Não tive física, não tinha matemática, passei um ano na sexta série sem matemática. Então minha nota no vestibular em matemática foi um desastre, não só em matemática, mas em exatas em geral. Eu também não me familiarizei com exatas. Até mesmo no ENEM, minha nota no ENEM foi 400 e pouco em matemática, eu tirei menos que 500. Em exatas, quer dizer. Mas foi 400 e pouco, minha redação foi 700 e pouco, as outras 600 e pouco, mas em matemática foi uma vergonha. Mas foi isso, fui muito mal mesmo. (Roberta. História – UERJ. Grifo nosso.)

Quando eu fiz pra matemática como não era o ENEM e as notas de corte, na época de matemática, **pra entrar pra engenharia era um valor muito alto**, assim, pra mim na época. E aí quando mudou pro ENEM eu pensei: só mudou a forma de avaliação, as notas vão continuar muito

¹⁹² Ações Afirmativas

altas. E eu vi que eu tinha condição de entrar como cotista por causa do ensino médio, aí eu preferi entrar por cotas do que concorrer por vagas normais porque **eu imaginei que eu teria mais condições de entrar** e foi o que aconteceu, eu consegui entrar e eu entrei ainda assim na reclassificação. A maioria das pessoas que estudam lá, hoje, elas vieram de escolas particulares, caras ou vieram de escolas públicas federais, CAPs, colégio naval, CEFET, militar, Pedro II, todos esses tipos de colégios que não é comum aberto pra todo mundo. (Heitor. Engenharia Naval e Oceânica – UFRJ. Grifo nosso.)

Percebemos que as lacunas presentes na formação dos estudantes na educação básica, assim como a qualidade do ensino médio que realizaram, foram determinantes para ingressar no ensino superior através de ações afirmativas. Principalmente por conta dessas dificuldades e da concorrência para ingressar em determinadas áreas. Mesmo ainda com algumas dificuldades no acesso, as políticas de ação afirmativa e cotas tornam o ambiente universitário como um espaço possível para esses estudantes e como ambos disseram, se o ingresso não fosse através de reserva de vagas, não seriam aprovados.

O acesso ao ensino superior para os estudantes da pesquisa de Silva também era um imperativo na vida dos estudantes. Naquela época, custear um curso universitário, mesmo que público, era muito difícil para os estudantes mareenses. Para Márcia, moradora do Morro do Timbau e graduada em Letras, o principal desafio em seu percurso escolar foi o vestibular: *“Entre o 2º grau e a faculdade, fiquei cinco anos. Inicialmente, não fiz porque não tinha dinheiro, depois foram três anos tentando. Só passei na quarta tentativa, depois de fazer o cursinho.”* (SILVA, 2011. p. 89).

Mesmo após tantas tentativas, Márcia não ingressou na instituição que tanto sonhava, a UFRJ, cursando o ensino superior em uma instituição privada.

A permanência na universidade

Ambos estudantes ingressaram em seus cursos de graduação por meio de políticas de reserva de vagas e recebem de suas instituições bolsas de permanência para auxiliar nos gastos do curso. Porém, dificuldades simbólicas podem surgir nesse percurso e que não são ou não podem ser atendidas apenas pela remuneração da bolsa.

Quando perguntamos qual(is) a principal(is) dificuldades(s) que enfrentam atualmente no ES os estudantes disseram:

Financeira. A bolsa, ela ajuda, ajuda muito. Eu me alimento, eu tiro xerox, eu vivo dela praticamente, eu consigo até ter um mínimo de lazer possível pra não me deixar louco, digamos assim, com essa bolsa. Mas

ainda assim é pouco. Dificuldade também é lidar com os professores, porque como a gente vê, lá não é um caso exclusivo da Naval, ter professores desse nível. Só que na Naval, pelo que o CAENG¹⁹³ comentou, a gente já fez algumas reuniões entre os alunos pra ver a situação. Pelo que o CAENG comentou, parece que na Naval é absurdo o número de professores. Na Elétrica, na Metalúrgica, tem um ou dois professores assim, pelo o que a gente viu lá os casos mais absurdos na Naval já são oito, fora os casos que a gente atura né? Suporta, que não deveria acontecer. Que não são tão extremos quanto esses outros.

Outra coisa é a carga horária. A carga horária é extremamente absurda, a gente tá querendo até, a gente aluno, fazer uma proposta pra mudar o currículo, só que ainda não foi pra frente. O coordenador... o coordenador antigo era bem propenso a aceitar, ele tava até ajudando inclusive, mas agora na troca de coordenador tá bem mais complicado, o novo coordenador tá irredutível, tá complicado lidar com esse novo coordenador. Essa carga horária não permite a gente fazer nada, eu sempre quero fazer alguma coisa extra e não consigo, nem desenhar, que é o que eu gosto eu não consigo mais. Então, essa é uma dificuldade também. [...] (H. Engenharia Naval e Oceânica – UFRJ)

Hoje não tenho nenhuma dificuldade. As dificuldades são essas de trabalho, metodologia. Mas os professores eles são bem tranquilos, a maioria, não todos, são bem tranquilos. Se você tiver dúvidas, eles respondem, até mesmo o centro acadêmico de História, ele é muito solícito mesmo e também a secretaria, o departamento mesmo de História. (R. História – UERJ)

A estudante Marcia, estudante na década de 1980/90, sinaliza que a principal dificuldade que enfrentou durante o ensino superior foi a financeira: “*Quando estava na faculdade as dificuldades eram muito grandes, principalmente financeiras... Mas eu dizia que nem que se fosse com cinquenta anos eu iria me formar.*” (SILVA, 2011. p. 87).

Quando pergunto a estudante de História se o valor da bolsa é suficiente para custear o curso, ela responde:

Olha pra mim sim, porque eu não pago passagem. Agora pra quem paga passagem, já é muito complicado. E eu não comia na faculdade todos os dias e quando a gente tem muita matéria realmente fica muito complicado. Eu não peguei onze matérias¹⁹⁴ todo semestre, geralmente eu pego seis matérias no máximo, aí dá pra se virar com 400 reais. (Roberta)

Para os dois estudantes problemas internos das instituições implicam a permanência e a conclusão do curso superior.

O bandejão. A aula no final da manhã, ela acaba meio dia, e a aula no começo da tarde começa à uma hora. A gente tem uma hora pra almoçar, uma hora é só o tempo que a gente fica na fila do bandejão. Então de almoço eu perco uma hora na fila, como rápido pra voltar pra aula. Um problema na UFRJ são as obras, sempre começam as obras e nunca

¹⁹³ Centro Acadêmico de Engenharia

¹⁹⁴ Período em que a estudante relata na entrevista que foi um dos mais difíceis até agora na graduação e informa ter gasto mais de R\$ 200,00 com cópias e apostilas.

acabam. Eu entrei na faculdade em 2009 e fiquei sabendo que eles iam construir uma biblioteca nova, eu entrei em 2012 e no início tinham começado as obras, tinham as pessoas trabalhando, hoje a gente tá em 2016 e só tem ferro lá. Na frente do CT¹⁹⁵, tem um novo prédio que ia ser o novo alojamento, foi construído bem rápido, depois que construiu teve um problema que eu não sei o que houve – lá também ia ser um novo bandeirão, ia ou vai ser, não sei dizer – tá parado. Quando eu entrei em 2009, eles começaram a fazer o instituto de Física, tá fechado até hoje, nunca funcionou. Eles começaram a fazer o prédio de Administração e Economia, agora, já parou também. O único prédio que foi rápido de levantar e tá funcional foi o de Química, só que tem a ver com Olimpíada vai ser onde vai ser feito o doping, etc, etc. Talvez seja financiado, não sei direito. (Heitor. Engenharia Naval e Oceânica – UFRJ)

Para a estudante do curso de História, a greve da UERJ é o que mais prejudica no momento, inclusive na previsão de conclusão do curso:

Na verdade, eu acho que não vai ter nesse não¹⁹⁶, acho que não vai ter. Acho que vai atrapalhar, não só a mim, mas a todo mundo. A grade, a formação que seria pra 2018.1, agora eu acho que isso não vai se concretizar. Estágio é supercomplicado, quase que eu perco meu estágio por uma questão de data, de burocracia. A UERJ não funcionava, eu tive que ligar pra saber se ia tá aberto pra pegar assinatura. [...] Eu tô parada, a UERJ tá parada, e eu tinha que tá estudando. Tô pensando em fazer o ENEM de novo porque eu não sei, a UERJ pode voltar só ano que vem, pra você ter uma ideia. É a perspectiva que os alunos têm.

Considerações finais

Notadamente, o processo de democratização da educação superior no Brasil – mesmo com uma significativa expansão nas últimas décadas – encontra-se em curso. No entanto, não podemos deixar de considerar que a expansão no acesso vem mudando o cenário da educação superior, com a inserção de atores historicamente excluídos nesse segmento de ensino. As políticas públicas promulgadas nos últimos anos possuem papel importante no processo de expansão e inclusão, principalmente por meio das políticas de acesso e permanência.

Essas políticas mudaram o cenário do ensino superior brasileiro, possibilitando a inserção de estudantes de camadas populares nesse segmento de ensino. No entanto, outras dificuldades necessitam ser superadas. Segundo documento da Conferência Nacional de Educação (2014) a

¹⁹⁵ Centro de Tecnologia, local onde estão os cursos de Engenharias, Química e Matemática.

¹⁹⁶ Refere-se ao semestre, para a estudante as aulas não voltam esse ano.

Expansão e democratização da educação básica e superior devem superar as assimetrias e desigualdades regionais que historicamente tem marcado os processos expansionistas, sobretudo por meio de políticas de interiorização e de educação do campo. As políticas de acesso deverão também articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos favorecidos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade. (p.66)

Silva (2011) nos alerta para importância do acesso de forma democrática, principalmente com a garantia da permanência desses estudantes de classes populares em universidades públicas.

Um problema que adquire maior relevância nessa conjuntura, e agravado pela ampliação do acesso, é a permanência dos jovens de origem popular na universidade. De fato, o maior ingresso desse grupo social nas instituições públicas, em particular, não altera o caráter elitista, preconceituoso, excludente e intolerante, em geral, da instituição com jovens pobres. (SILVA, p. 162)

Podemos perceber, de acordo com o relato das estudantes, a existência de dificuldades simbólicas que não são abarcadas pelas políticas de permanência e precisam ser consideradas, principalmente quando essas dificuldades interferem na continuidade do curso superior.

Para que a universidade seja um espaço democrático, é necessário que o acesso não seja realizado apenas de forma quantitativa, com o aumento no número de vagas nas instituições, mas também que disponibilize subsídios que garantam a permanência e conclusão do curso superior, por estudantes de classes populares, a fim de que a universidade pública, historicamente elitista, seja um espaço de todos e para todos.

Referências bibliográficas

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014. CONAE, 2014, *Documento final*.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba. Editora UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 02. maio.2016

FREITAS, Leana Oliveira; SANTOS, Gabrielle dos. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. *Argumentum*, Vitória (ES), v. 6, n.2, p. 182-200, jul./dez. 2014.

SILVA, Jailson de Souza e. *“Por que uns e não outros? ”? – Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

O IMPACTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE SOBRE A VIDA SOCIOECONÔMICA DOS JOVENS NEGROS

Deise Guilhermina da Conceição (UFF)¹⁹⁷

Resumo: O presente estudo tem como principal temática a análise do impacto dos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense sobre a vida socioeconômica de estudantes negros. Sabemos que, historicamente, a população negra possui menos anos de escolaridade se comparada à população branca, e que o acesso à educação desdobra-se em vantagens sociais e econômicas. Acreditamos que a conclusão do Ensino Superior pode propiciar a ascensão da população negra na medida em que a Educação instrumentaliza os sujeitos na disputa por bens simbólicos e materiais. O objetivo deste trabalho é, a partir do banco de dados da Coseac/Uff, mapear os atores sociais envolvidos nesse processo – isto é, os profissionais negros que ingressaram nos cursos de graduação da UFF no ano de 2004 – e verificar o impacto disso nas vidas dos sujeitos, por meio de seus depoimentos e análises. Procuramos uma cadeia de informantes que nos permitisse trabalhar com uma noção de tempo estendida e fundada na pluralidade da sociedade e das experiências humanas, possibilitando analisar um processo que se iniciou num tempo recente e seus desdobramentos no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino Superior, Profissionais Negros, Impacto, Vida Socioeconômica.

Introdução

O presente artigo visa destacar peculiaridades da pesquisa de doutorado por mim elaborada, cujo objetivo principal é elucidar o impacto dos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense na vida socioeconômica dos jovens negros, verificando se a conquista do nível superior representa ascensão econômica e social para esses sujeitos.

O interesse pela questão surge a partir dos estudos de Carlos Hasenbalg (1988) e Iolanda de Oliveira (2015), que afirmam ser a Educação, assim como a mobilização dos menos favorecidos por meio dos movimentos sociais, instrumento para a diminuição das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

¹⁹⁷ Deise Guilhermina da Conceição, Mestre em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: deisehis@gmail.com. Bolsista CNPQ.

Na década de 1980, Carlos Hasenbalg (1988) já pesquisava a mobilidade social e econômica da população negra e chamava a atenção para a importância da educação no processo de superação das desigualdades raciais e também:

[para] a mobilização dos grupos subordinados, embasado no acúmulo de um mínimo de recursos políticos e habilidade organizacionais, o que por sua vez tem como pré-requisito níveis de vida e educacionais mais elaborados (HASENBALG, 1988, p. 141)

Segundo o autor, a luta contra o racismo e a discriminação racial parte da mobilização da população negra, instrumentalizada por uma educação de qualidade. Educação que pode organizar as ações e promover uma reflexão política sobre as estruturas sociais que levam à exclusão socioeconômica dos não brancos. O empoderamento dos deserdados pode fortalecer as ações e superar o ímpeto pela ascensão individual, baseada no esforço pessoal dos sujeitos, promovendo uma mudança no cenário social brasileiro. A instrumentalização da população negra, no entanto, esbarra nos problemas estruturais que marcam a educação oferecida a esse grupo – um processo de escolarização que, ao longo do tempo, provocou e acumulou desvantagens, as quais dificultam o acesso de profissionais negros às profissões de maior prestígio e retorno econômico.

É importante destacar que a pesquisa em questão está inserida no conjunto de iniciativas do Programa de Educação do Negro na Sociedade Brasileira, que, ao longo das últimas duas décadas, investiga as relações raciais na sociedade brasileira, com atenção às necessidades educacionais da população negra.

No ano de 2015, o Penesb/UFF publicou a obra *Negritude e Universidade*, que questionou o papel da Universidade no processo de luta pela igualdade racial nas últimas décadas, conforme descrito por Oliveira (2015). A autora destaca a necessidade de que outros trabalhos enfatizem a compreensão da relação entre a Universidade e a promoção da igualdade racial.

A pesquisa de Oliveira (2015) ressaltou a série histórica dos vestibulares da UFF no período 2004-2012 e recorreu ao banco de dados, disponibilizado pela Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (Coseac). A série inicia-se no ano de 2004 devido à inserção do item *cor* no formulário de inscrição no vestibular e encerra-se no ano de 2012, quando a Universidade passou a contar com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de seleção de candidatos.

No presente trabalho, recorreremos ao banco de dados utilizado pela pesquisa de Oliveira (2015), tomando por base os dados referentes ao ano de 2004. A Coseac nos forneceu dados ampliados dos candidatos selecionados no referido ano, como cor e raça, sexo, idade, origem escolar e endereço de e-mail.

Após a análise dos dados fornecidos, pretendemos realizar entrevistas com os candidatos, tendo em vista verificar o impacto dos estudos na Universidade Federal Fluminense sobre a vida socioeconômica desses sujeitos.

Procedimentos Metodológicos

Os processos vivenciados pelos graduandos que ingressaram na Universidade Federal Fluminense no ano de 2004 levaram a que tipo de percepção acerca do conceito de negritude, conforme descrito por Munanga (1998)? Que elementos se constituem como estruturantes da identidade racial desses sujeitos? Por quais motivos o percentual de graduandos negros no país não corresponde ao percentual de pretos e pardos na população? Estas são algumas das questões que norteiam a presente pesquisa. A investigação pressupõe a articulação de referenciais teóricos que tratem dos conceitos de negritude, de identidade, ação pedagógica, raça e das interseções destes com os percentuais de negros na população brasileira.

Propomos consulta aos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para que seja apurado o percentual de negros na população brasileira e do banco de dados da Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (Coseac/ UFF), tendo em vista verificar se o ingresso de negros nos cursos de graduação da UFF corresponde ao percentual de negros na população brasileira. Investigaremos quais os cursos mais procurados pelos candidatos, faixa etária, origem social e econômica, a fim de traçar o perfil do estudante negro que procura os cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense.

Uma vez realizada a revisão de literatura e análise dos dados, a pesquisa privilegiará os relatos dos ingressantes nos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense no ano de 2004.

Os relatos serão registrados com um roteiro específico, abordando aspectos referentes à identificação dos investigados, pertencimento racial, experiências com a questão racial ao longo da carreira e abrangerá o conjunto do espaço e do tempo previstos

para o trabalho de campo. A pesquisa prevê a realização de um Diário de Campo, no qual serão registradas as observações referentes às representações sociais que digam respeito ao tema da pesquisa.

Destacamos as entrevistas como técnica de coleta de dados. Segundo Gil (2008), estas constituem uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Com as entrevistas, propomos uma reflexão acerca das experiências e conceitos construídos ao longo da carreira dos docentes investigados, no intuito de responder às questões propostas.

Racismo, Discriminação Racial e Educação Superior

A luta pelos direitos da população negra no Brasil inicia-se com uma das maiores diásporas a que o mundo assistiu: a diáspora africana – quando homens e mulheres, num movimento extremamente violento, foram retirados da África, terra mãe da humanidade, e trazidos para as Américas.

Africanos escravizados e seus descendentes sempre combateram o racismo e seus desdobramentos, a opressão do homem ocidental e a disseminação do padrão europeu de humanidade.

Investigar a histórica luta da população negra contra o racismo e a discriminação racial implica o entendimento dos aspectos sociais que embasam o racismo como estruturas construídas ao longo do tempo. Hasenbalg (1988) as analisa e denuncia que não se restringem a um legado da escravidão, passível de ser superado pela incorporação do negro na sociedade de classes. “Uma vez que as estruturas de subordinação racial estão estabelecidas, o racismo e a discriminação racial adquirem uma autonomia própria ao nível da cultura e da política” (HASENBALG, 1988, p. 119).

O autor discorre sobre as bases ideológicas da exclusão social e econômica da população negra, destacando que estas se renovam ao longo do tempo e são absorvidas pela sociedade industrial, reiterando o lugar social dos sujeitos classificados como humanos inferiores que devem permanecer em determinados extratos da sociedade.

As constatações de Carlos Hasenbalg (1988) podem ser verificadas ainda hoje na estrutura social e econômica da sociedade brasileira. Embora o censo de 2010 ateste que a

maior parte da população brasileira é negra, relatórios de institutos de pesquisa, como o IPEA (2013), informam que os rendimentos da população negra são inferiores aos aferidos pela população branca. Some-se a esse cenário o fato de que a população não branca apresenta menor escolaridade em todos os níveis, piores condições de aprendizagem e maior nível de defasagem escolar.

Já na década de 1980, Carlos Hasenbalg (1988) afirmava que pretos e pardos tinham, à época, menos oportunidades educacionais que brancos e dificuldades para converter a Educação adquirida em benefícios sociais e econômicos. Esse autor reforça que a desigualdade da competição por bens materiais e simbólicos inicia-se antes da entrada no mercado de trabalho e acrescenta que mesmo os não brancos nascidos nos estratos mais elevados estão mais suscetíveis à mobilidade descendente, se comparados à população branca. O autor ainda afirma que a Educação é um dos principais instrumentos no processo de superação das desigualdades sociais e econômicas que acometem a população negra brasileira.

Concordando com os estudos de Hasenbalg (1988) e Oliveira (2015), acreditamos que o acesso a uma Educação de qualidade pode instrumentalizar os deserdados e garantir o acesso a bens sociais e econômicos, contribuindo para a desconstrução do lugar social da população negra. Nesse processo, o acesso à Educação Superior de qualidade ocupa papel privilegiado, permitindo que os sujeitos escolham profissões historicamente consolidadas e de maior retorno econômico. Os sujeitos que conquistam as referidas profissões podem constituir exemplos positivos, mostrando para as gerações vindouras que é possível almejar qualquer espaço na sociedade brasileira.

Oliveira (2015) analisa o impacto das políticas institucionais da Universidade Federal Fluminense sobre os estudantes negros. Segundo a autora, a população branca é super-representada em todas as fases do processo de seleção, enquanto a população negra é sub-representada.

Apesar da ausência de políticas de ação afirmativa que contribuam para o acesso da população negra aos quadros da UFF e da exclusão desses estudantes, conforme denunciado por Oliveira (2015), os dados fornecidos pela Coseac revelam que estudantes negros ingressaram na UFF no ano de 2004, principalmente nas carreiras de menor prestígio social, de acordo com tabela do anexo I.

Os dados da tabela corroboram as constatações de Oliveira (2015), que denuncia uma política aparentemente neutra adotada pela Universidade Federal Fluminense como

possível responsável por incorporar estruturas que impedem o acesso da população negra a todas as cadeiras da Universidade.

O cenário torna-se mais grave quando analisamos o anexo II. A tabela revela um expressivo número de alunos negros que ingressaram no ano de 2004 e não concluíram o curso universitário. Supomos que, além da expressiva exclusão dos estudantes negros na seleção, existam entraves que impedem a permanência e a conclusão dos cursos. No curso de Ciências Econômicas, por exemplo, 48% dos jovens negros não conquistaram o diploma universitário.

Considerações finais

Apesar dos entraves e retrocessos, a luta contra o racismo e a discriminação racial logrou muitos avanços, como o aparato legal que pune o racismo, que torna obrigatório o debate nas escolas sobre cultura e história afro-brasileiras e as diversas modalidades de ação afirmativa que têm por objetivo corrigir anos de violência simbólica e material contra a população negra. A mobilidade social e econômica das famílias negras atestada pelo censo de 2010 é um dos indicativos dos avanços dessa luta e o foco da pesquisa em questão.

Contudo, os dados preliminares da pesquisa informam que os entraves ao acesso da população negra aos cursos de graduação da UFF são expressivos. Verificamos que a população negra encontra dificuldades tanto no acesso ao Ensino Superior como na sua conclusão.

Acreditamos que a pesquisa em curso, ao descortinar a trajetória dos estudantes negros que ingressaram no Ensino Superior no ano de 2004, pode revelar as estruturas que excluem a população negra e dificultam a conclusão do curso. Intencionamos denunciar os processos que excluem os negros do curso de graduação, assim como proporcionar uma reflexão sobre caminhos para superar os entraves.

Verificamos também que as histórias descortinadas ao longo do percurso podem constituir modelos positivos para os estudantes negros que almejam o Ensino Superior.

Referências

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOES, Fernanda Lira & SILVA Tatiana Dias (Orgs.). *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: Ipea, 2013.

HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Vale (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale & LIMA, Márcia Lima. (Orgs.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude. Usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Niterói: Alternativa, 2015.

ANEXO I

Estudantes Matriculados após o vestibular do ano de 2004 na cidade de Niterói						
	BRANCO	PRETO	PARDO	AMARELO	INDÍGENA	Total
ADMINISTRACAO	57	2	31	1	1	92
	62,0%	2,2%	33,7%	1,1%	1,1%	100,0%
ARQUITETURA E URBANISMO	56	3	8	1	0	68
	82,4%	4,4%	11,8%	1,5%	0,0%	100,0%
ARQUIVOLOGIA	28	10	19	2	0	59
	47,5%	16,9%	32,2%	3,4%	0,0%	100,0%
BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTACAO	29	10	20	1	0	60
	48,3%	16,7%	33,3%	1,7%	0,0%	100,0%
BIOMEDICINA	22	0	12	1	0	35
	62,9%	0,0%	34,3%	2,9%	0,0%	100,0%
CIENCIA DA COMPUTACAO	56	1	20	1	0	78
	71,8%	1,3%	25,6%	1,3%	0,0%	100,0%
CIENCIAS BIOLOGICAS	58	3	14	0	0	75
	77,3%	4,0%	18,7%	0,0%	0,0%	100,0%
CIENCIAS CONTABEIS	41	2	24	2	0	69
	59,4%	2,9%	34,8%	2,9%	0,0%	100,0%
CIENCIAS ECONOMICAS	95	3	43	2	3	146
	65,1%	2,1%	29,5%	1,4%	2,1%	100,0%
CIENCIAS SOCIAIS	62	5	18	0	1	86
	72,1%	5,8%	20,9%	0,0%	1,2%	100,0%
CINEMA e AUDIOVISUAL	32	1	6	0	0	39
	82,1%	2,6%	15,4%	0,0%	0,0%	100,0%

COMUNICACAO SOCIAL - JORNALISMO	22	0	14	0	0	36
	61,1%	0,0%	38,9%	0,0%	0,0%	100,0%
COMUNICACAO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA	25	0	11	0	1	37
	67,6%	0,0%	29,7%	0,0%	2,7%	100,0%
DIREITO	138	1	52	0	1	192
	71,9%	,5%	27,1%	0,0%	,5%	100,0%
ENGENHARIA DE PRODUCAO	65,4%	5,1%	25,6%	0,0%	3,8%	100,0%
	54	0	9	2	1	66
ENGENHARIA DE TELECOMUNICACOES	81,8%	0,0%	13,6%	3,0%	1,5%	100,0%
	64	2	27	1	0	94
ENGENHARIA ELETRICA	68,1%	2,1%	28,7%	1,1%	0,0%	100,0%
	52	5	10	0	0	67
ENGENHARIA MECANICA	77,6%	7,5%	14,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	44	0	13	3	0	60
	73,3%	0,0%	21,7%	5,0%	0,0%	100,0%
	74,1%	3,7%	22,2%	0,0%	0,0%	100,0%
LETRAS-PORTUGUES/ITALIANO - LIC. OU BAC.	13	0	4	2	0	19
	68,4%	0,0%	21,1%	10,5%	0,0%	100,0%
LETRAS-PORTUGUES/LATIM - LICENCIATURA	10	0	8	0	0	18
	55,6%	0,0%	44,4%	0,0%	0,0%	100,0%
LETRAS-PORTUGUES/LITERATURAS - LICENCIATURA	24	2	15	0	1	42
	57,1%	4,8%	35,7%	0,0%	2,4%	100,0%
MATEMATICA - LIC. E/OU BAC.	68	3	40	2	0	113
	60,2%	2,7%	35,4%	1,8%	0,0%	100,0%
MEDICINA	117	3	32	0	4	156
	75,0%	1,9%	20,5%	0,0%	2,6%	100,0%
MEDICINA VETERINARIA	75	2	16	1	0	94
	79,8%	2,1%	17,0%	1,1%	0,0%	100,0%
NUTRICAO	30	1	20	3	0	54
	55,6%	1,9%	37,0%	5,6%	0,0%	100,0%
ODONTOLOGIA	55	0	21	0	0	76
	72,4%	0,0%	27,6%	0,0%	0,0%	100,0%
PEDAGOGIA	86	13	51	3	0	153
	56,2%	8,5%	33,3%	2,0%	0,0%	100,0%
PRODUCAO CULTURAL	24	2	11	0	1	38
	63,2%	5,3%	28,9%	0,0%	2,6%	100,0%
PSICOLOGIA	51	2	29	1	2	85
	60,0%	2,4%	34,1%	1,2%	2,4%	100,0%
QUIMICA - LIC. E/OU BACHARELADO	17	2	19	0	0	38
	44,7%	5,3%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
QUIMICA INDUSTRIAL	23	4	13	0	0	40
	57,5%	10,0%	32,5%	0,0%	0,0%	100,0%
SERVICO SOCIAL - BACHARELADO	93	19	79	2	2	195
	47,7%	9,7%	40,5%	1,0%	1,0%	100,0%
TURISMO	56	3	16	3	0	78
	71,8%	3,8%	20,5%	3,8%	0,0%	100,0%

ANEXO II:

Situação dos estudantes negros ao fim do curso			
Curso	Formados	Desistentes	Total
ADMINISTRACAO	26	7	33
	79%	21%	100%
ARQUITETURA E URBANISMO	7	4	11
	64%	36%	100%
ARQUIVOLOGIA	21	8	29
	72%	28%	100%
BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTACAO	23	7	30
	77%	23%	100%
BIOMEDICINA	8	4	12
	67%	33%	100%
CIENCIA DA COMPUTACAO	9	12	21
	43%	57%	100%
CIENCIAS BIOLOGICAS	7	10	17
	41%	59%	100%
CIENCIAS CONTABEIS	19	7	26
	73%	27%	100%
CIENCIAS ECONOMICAS	24	22	46
	52%	48%	100%
CIENCIAS SOCIAIS	10	13	23
	43%	57%	100%
CINEMA e AUDIOVISUAL	5	2	7
	71%	29%	100%
COMUNICACAO SOCIAL-JORNALISMO	10	4	14
	71%	29%	100%
COMUNICACAO SOCIAL-PUBLICIDADE E PROPAGANDA	5	6	11
	45%	55%	100%
DIREITO	40	13	53
	75%	25%	100%
ENFERMAGEM	35	5	40
	88%	13%	100%
ENGENHARIA AGRICOLA E AMBIENTAL	4	19	23
	17%	83%	100%
ENGENHARIA CIVIL	14	10	24
	58%	42%	100%
ENGENHARIA DE PRODUCAO (NITEROI)	7	2	9
	78%	22%	100%
ENGENHARIA DE TELECOMUNICACOES	13	16	29
	45%	55%	100%
ENGENHARIA ELETRICA	7	8	15
	47%	53%	100%
ENGENHARIA MECANICA (NITEROI)	3	10	13
	23%	77%	100%
ENGENHARIA QUIMICA	14	15	29
	48%	52%	100%
FARMACIA	10	17	27
	37%	63%	100%

FISICA - LIC. E/OU BACHARELADO (NITEROI)	5	21	26
	19%	81%	100%
GEOGRAFIA (NITEROI)	9	29	38
	24%	76%	100%
HISTORIA (NITEROI)	31	18	49
	63%	37%	100%
LETRAS-PORTUGUES/ALEMAO - LIC. OU BAC.	2	4	6
	33%	67%	100%
LETRAS-PORTUGUES/ESPANHOL - LICENCIATURA	5	2	7
	71%	29%	100%
LETRAS-PORTUGUES/FRANCES - LIC. OU BAC.	9	9	18
	50%	50%	100%
LETRAS-PORTUGUES/GREGO - LIC. OU BAC.	3	9	12
	25%	75%	100%
LETRAS-PORTUGUES/INGLES - LICENCIATURA	4	3	7
	57%	43%	100%
LETRAS-PORTUGUES/ITALIANO - LIC. OU BAC.	1	3	4
	25%	75%	100%
LETRAS-PORTUGUES/LATIM - LICENCIATURA	3	5	8
	38%	63%	100%
LETRAS-PORTUGUES/LITERATURAS - LICENCIATURA	11	6	17
	65%	35%	100%
MATEMATICA - LIC. E/OU BAC.	8	35	43
	19%	81%	100%
MEDICINA	33	2	35
	94%	6%	100%
MEDICINA VETERINARIA	13	5	18
	72%	28%	100%
NUTRICAO	17	4	21
	81%	19%	100%
ODONTOLOGIA	19	2	21
	90%	10%	100%
PEDAGOGIA	45	19	64
	70%	30%	100%
PRODUCAO CULTURAL	5	8	13
	38%	62%	100%
PSICOLOGIA	18	13	31
	58%	42%	100%
QUIMICA - LIC. E/OU BACHARELADO	5	16	21
	24%	76%	100%
QUIMICA INDUSTRIAL	4	13	17
	24%	76%	100%
SERVICO SOCIAL - BACHARELADO	79	19	98
	81%	19%	100%
TURISMO	11	8	19
	58%	42%	100%

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

ESTUDANTES POBRES E ENSINO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS E DISCUSSÕES SOCIOEDUCACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Isabel Silveira da Silva Leite (UFF)¹⁹⁸

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo traçar o perfil socioeconômico dos estudantes de ensino superior no curso de Pedagogia em duas instituições de ensino superior. Foram utilizados os dados do questionário respondido pelos estudantes no ENADE¹⁹⁹. É um recorte de minha dissertação que visa analisar quais fatores são relevantes na escolha dos estudantes entre as instituições. Neste primeiro momento, foi importante compreender se os perfis são semelhantes e comparáveis nas instituições selecionadas e se eles poderiam usufruir das variadas políticas de acesso, seja nas instituições públicas ou privadas.

Palavras-chave: perfil socioeconômico; universidades; público; privado; políticas.

Introdução

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram escolhidas duas instituições localizadas no mesmo bairro, na cidade de Niterói. Uma pública, a Universidade Federal Fluminense, e outra privada, Faculdades Integradas Maria Thereza; na instituição pública por meio de uma política de cotas amparada pela Lei Federal nº 12.711/2012²⁰⁰; na instituição particular que se utiliza de diferentes características para o fornecimento das bolsas.

Levaremos em consideração a forte correlação entre perfil socioeconômico e escolha de cursos (VARGAS, 2010) para haver maior compatibilidade entre os estudantes, por isso escolheremos o mesmo curso nas duas instituições.

¹⁹⁸ Isabel Silveira da Silva Leite, Pedagogia, Universidade Federal Fluminense. E-mail: isabelleite@id.uff.br. Bolsista CNPq.

¹⁹⁹ ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>.

²⁰⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Variáveis do perfil socioeconômico dos estudantes

Para analisarmos e conseguirmos montar um perfil dos estudantes iremos utilizar as repostas dos questionários do ENADE. O objetivo de formarmos esse perfil é para caracterizar e estudar os perfis socioeconômicas dos estudantes dos cursos de Pedagogia nas duas instituições. A seguir, justificamos a escolha das variáveis que iremos utilizar para a criação do perfil do estudante pesquisado.

Cor/Raça: em nossa sociedade, as diferentes oportunidades aparecem desde cedo de forma desigual para brancos e negros e, com isso, surge como uma demanda dos movimentos sociais o sistema de cotas, que visa diminuir a disparidade das oportunidades educacionais. Nessa variável, evidenciaremos duas categorias: os estudantes que se declararam brancos e os estudantes que se declararam negros²⁰¹, visto que os indígenas e os de origem oriental pertencem a um grupo muito pequeno dentro das instituições de ensino.

Renda Familiar: esta variável mostrou-se importante porque de acordo com o nível econômico familiar, o estudante terá menos dificuldade em se manter e avançar seus estudos no ensino superior. As dificuldades financeiras configuram-se como uma barreira na continuidade dos estudos, empurrando o indivíduo mais pobre para o mercado de trabalho cada vez mais cedo, atrapalhando sua qualificação profissional. Separamos nossa pesquisa em 3 faixas de renda: até 3 salários mínimos, iremos classificar como renda mais baixa (os mais pobres), de 3 a 10 salários mínimos como renda média e a última faixa como renda alta (acima de 10 salários mínimos).

Situação financeira: o estudante com renda terá, geralmente, menos tempo de se dedicar aos estudos, o que contribui para uma possível dificuldade no seu desempenho escolar, desmotivando e podendo causar evasão dos estudantes. Com essa variável, também é possível compreender se a renda do estudante é apenas uma contribuição à renda familiar, ou se a família depende da renda para sua subsistência. Separamos em três grupos: os que não possuem renda (englobando as categorias: não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais; não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas), os que têm renda, mas não precisam contribuir para o sustento da família (tenho renda, mas recebo ajuda da família ou outras

²⁰¹ A nomenclatura usada no ENADE como opção de Cor/Raça é: branco(a); negro(a); pardo(a)/mulato(a); amarelo(a) de origem oriental; indígena ou de origem indígena. Acreditamos que esta nomenclatura não seria a correta, já que entendemos que negros(as) é a junção de quem se declara preto(a) e pardo(a). Por essa razão, escolhemos colocar em nossos quadros, a opção: **preto** no lugar de **negro**. E como **negro**, a somatório de pretos(as) e pardos(as)/mulatos(as).

peças para financiar os meus gastos; tenho renda e não preciso de ajuda para financiar os meus gastos), e os que têm renda e ajudam no sustento da família (tenho renda e contribuo com o sustento da família e, sou o principal responsável pelo sustento da família).

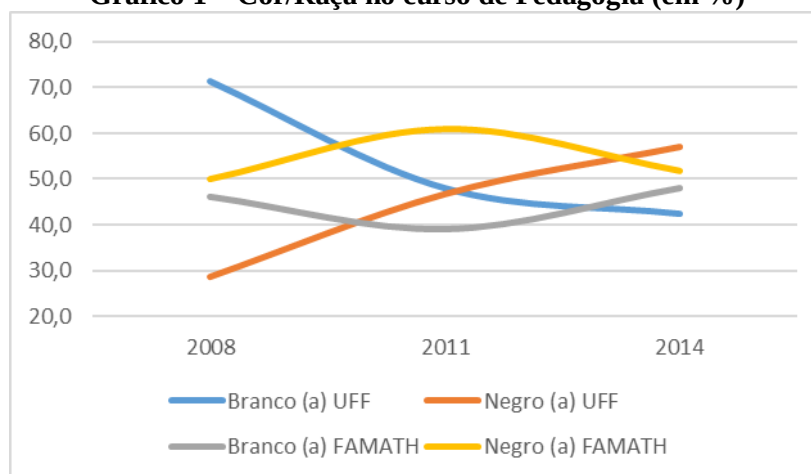
Recebe bolsa ou financiamento, e de qual tipo: esta variável é exclusiva para alunos que estudam em instituições privadas, mas é importante saber o quantitativo de estudantes que possuem algum auxílio para custear a sua mensalidade, e qualificar o tipo de auxílio que tal estudante possui. Ainda analisaremos, com ênfase nas IES privadas, se houve algum tipo de bolsa ou financiamento que custeasse a mensalidade dos estudantes, seja por meio de políticas públicas de acesso e permanência, ou mesmo por bolsas dispostas pela própria IES ou mesmo por outra instituição privada.

Ação Afirmativa: outra variável que consideramos importante são as ações afirmativas, para sabermos o impacto causado por essas ações na questão do acesso as instituições.

Comparando os perfis

No curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, o ENADE foi realizado em 2008, por 54 concluintes; no ano de 2011, por 164 concluintes; e no de 2014, por 200 concluintes. No curso de Pedagogia das FAMATH, o ENADE foi realizado em 2008 por 16 concluintes; no ano de 2011, por 23 concluintes, e no ano de 2014, por 27 concluintes.

Gráfico 1 – Cor/Raça no curso de Pedagogia (em %)



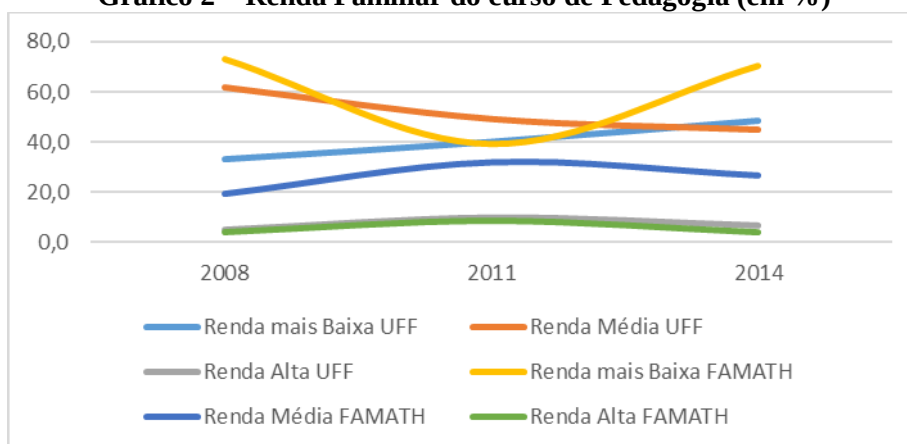
Fonte: INEP/ENADE: Gráfico elaborado pela autora.

Se em 2008 tínhamos apenas 28,6% de negros (pretos e pardos), em 2014 havia 57% de negros entre os concluintes. A maioria dos concluintes do curso de Pedagogia na UFF, no ano de 2014, foi de estudantes negros.

Os concluintes negros do curso de Pedagogia nas FAMATH, em 2008, foram 50%, enquanto os que se declararam brancos eram 46,2%. Podemos observar que não houve uma modificação muito significativa se compararmos apenas com o ano de 2014. Mas, os dados de 2011 são mais diferenciados, mostrando que os concluintes desse ano eram em sua maioria estudantes negros (60,9%). Em 2014, observou-se uma diminuição no número de negros, apesar de ainda ser maioria, com 51,8% dos estudantes concluintes se declarando negros.

Nas duas instituições, temos em maioria concluintes que se declaram negros. Mas podemos observar que na UFF houve uma mudança brutal entre o número de brancos e negros de 2008 a 2014, mostrando mais representatividade dos negros em seu universo de estudantes. Por outro lado, nas FAMATH, verificamos maioria de negros em Pedagogia em toda a série.

Gráfico 2 – Renda Familiar do curso de Pedagogia (em %)



Fonte: INEP/ENADE: Gráfico elaborado pela autora.

Em relação à renda familiar na UFF, os mais pobres em 2008 eram de 33,3%, enquanto os da faixa média eram 61,5%. Já em 2014, os mais pobres eram 48,5% dos concluintes, e 45% entre os na faixa média de renda. Aqui podemos ver como os mais pobres estão conseguindo entrar na universidade que, por muito tempo, estava deixando-os à margem desse nível de ensino.

Nas FAMATH, em 2008, os mais pobres estavam em 73,1% dos estudantes concluintes, e 19,2% estavam na faixa média de renda. Em 2011, há uma modificação bem acentuada entre essas faixas, com os mais pobres sendo apenas 41,1% dos concluintes, e os

da faixa média, alcançando 43,4%. Já em 2014, voltamos ao parâmetro inicial da pesquisa, tendo 70,4% dos concluintes na faixa de renda mais pobre, e os de faixa média sendo 26,5%. Podemos observar que o último questionário que os estudantes concluintes estão em sua maioria dentro de uma faixa de renda mais pobre.

Assim, em relação à renda familiar, podemos observar que nas FAMATH mais de 70% dos estudantes estão na faixa mais pobre em 2014, mostrando uma grande inclusão desta faixa de renda. Essa é uma característica já observada na instituição desde 2008. Na UFF, há em 2014 bastante equivalência entre os mais pobres (48,5%) e os de renda média (45%), com ambas as faixas alcançando perto de 50% dos estudantes. Houve uma pequena popularização, se pensarmos que, em 2008, os mais pobres eram 33,3%, e em 2014 houve um crescimento para 48,5%.

Quadro 1 – Situação Financeira do curso de Pedagogia/UFF (em %)

Universidade Federal Fluminense	2008	2011	2014
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	(não houve esta opção)	(não houve esta opção)	7,0
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	31,0	14,9	21,0
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	33,3	47,4	28,5
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	9,5	13,0	11,0
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	26,2	18,2	26,0
Sou o principal responsável pelo sustento da família	0,0	5,8	6,5
SI	0,0	0,6	0,0

Fonte: INEP/ENADE: Quadro elaborado pela autora.

Já em relação à situação financeira, no primeiro grupo, não têm renda em 2008 31% dos estudantes, e em 2014 eram 28%. Já os que têm renda, mas não precisam contribuir no sustento da família, eram 45,8% em 2008 e 39,5% em 2014. Os que têm renda e ajudam no sustento da família em 2008 eram 26,2 % e passaram a ser em 2014, 32,5%. Esses números nos mostram que há mais quantidade de concluintes que têm renda e, com esses dados podemos inquirir algumas situações, como menor tempo para estudo, idade mais avançada. É importante também observarmos que 7% dos estudantes concluintes declararam que não possuem renda e são custeados por programas governamentais.

Quadro 2 – Situação Financeira no curso de Pedagogia/FAMATH (em %)

FAMATH	2008	2011	2014
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	(não houve essa opção)	(não houve essa opção)	0,0
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	23,1	21,7	0,0
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	30,8	34,8	48,1
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	3,8	8,7	7,4
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	30,8	30,4	40,7
Sou o principal responsável pelo sustento da família	11,5	4,3	3,7
SI	0,0	0,0	0,0

Fonte: INEP/ENADE: Quadro elaborado pela autora.

A relação de renda dos estudantes concluintes, nas FAMATH, sofreu mudanças importantes, se pensarmos nas características de aumento na quantidade de estudante/com renda. Em 2008, 23,1% dos estudantes alegavam que não tinham renda, passando para 21,7% estudantes que não tinham renda em 2011, e em 2014, o número de estudantes que não tinha renda na época da conclusão era de 0,0%. Ou seja, em 2014, todos os estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FAMATH possuíam renda. O número de estudantes que tinha renda e não precisava contribuir para o sustento da família era de 34,6% em 2008, e foi crescendo sucessivamente para 43,5% em 2011, chegando a 55,5% no ano de 2014. Os estudantes que tinham renda e contribuíam para o sustento da família não tiveram tanta modificação, se em 2008 era 42,3%, em 2014 estavam em 44,4% do número de estudantes. Podemos perceber que a maior parte dos estudantes são trabalhadores e precisam dividir seu tempo e dedicação entre estudos e obrigações profissionais.

Quanto ao trabalho, na UFF, ainda podemos ver estudantes que não tinham renda ao final do curso, o que chegou a 0% nas FAMATH, entre os concluintes. O número de estudantes que já precisam contribuir com o sustento da casa também é bem diferente nas duas instituições. Na UFF, 32,5% contribui com o sustento da família, já nas FAMATH, esse número é de 44,4%, mostrando que, nas FAMATH, os alunos precisam se dividir mais entre a vida acadêmica e o sustento da família.

Quadro 3 – Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social? – Curso de Pedagogia/UFF (em %)

Universidade Federal Fluminense	2008	2011	2014
Não	97,6	91,6	76,5
Sim, por critério étnico-racial	0,0	0,0	0,5
Sim, por critério de renda	0,0	1,9	0,0
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos		3,9	20,5
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores	2,4	0,0	1,0
Sim, por sistema diferente dos anteriores	(não tem essa opção)	1,3	1,5
SI	0,0	1,3	0,0

Fonte: INEP/ENADE: Quadro elaborado pela autora.

Na UFF, em 2008, 97,6% dos concluintes não tinham utilizado de nenhuma forma de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior, e em 2011 ainda havia pouca mudança nesse perfil, com 91,6% dos estudantes sem uso de ação afirmativa. O número de concluintes com ação afirmativa ainda se manteve baixo em 2014, mas com um aumento significativo entre os estudantes que ingressaram, utilizando-se de ação afirmativa de escola pública. É importante salientar que, até 2013²⁰², a UFF ainda não tinha ação afirmativa com ênfase no recorte racial, mas apenas com recorte de escola pública (municipal ou estadual).

Quadro 4 – Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social? – Curso de Pedagogia/FAMATH (em %)

FAMATH	2008	2011	2014
Não	61,5	52,2	74,1
Sim, por critério étnico-racial	3,8	0,0	0,0
Sim, por critério de renda	15,4	8,7	11,1
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos		17,4	7,4
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores	19,2	8,7	0,0
Sim, por sistema diferente dos anteriores	(não tem essa opção)	8,7	7,4
SI	0,0	4,3	0,0

Fonte: INEP/ENADE: Quadro elaborado pela autora.

Em 2008, 61,5% dos estudantes ingressaram sem nenhuma política de inclusão social e, em 2014, esse número cresceu para 74,1% dos estudantes. Já por critério étnico-racial, em 2008, foram 3,8% e esse número foi zerado em 2011 e continua zerado em 2014. Com o critério de renda, o número em 2008 ainda era junto com ter estudado em escola

²⁰² Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/conhecendoaUFF.htm#moda>

pública ou particular, com bolsa de estudos, era de 15,4%. Em 2011, o número de estudantes com ingresso via critério de renda era de 8,7% e, em 2014, subiu para 11,1%. Já os alunos que ingressaram por meio de estudantes de escola pública ou particular com bolsa de estudos eram no número de 17,4% em 2011, e caiu para 7,4% em 2014. Se analisarmos o critério que une os dois sistemas (étnico-racial e de renda) era de 19,2% em 2008, passou para 8,7% em 2011, e em 2014 foi zerado (0,0%). Há ainda uma opção que seria um ingresso por sistema diferente dos anteriores, que não era opção em 2008, mas em 2011 foi no número de 8,7% dos concluintes e, em 2014, participou com 7,4% dos estudantes concluintes. Podemos analisar que o número de estudantes que acessaram a instituição por ação afirmativa ou política de inclusão social teve uma queda significativa.

Nas duas instituições, mais de 70% não acessaram o ensino superior via política de ação afirmativa.

Quadro 5 – Política pública ou auxílio financeiro para custeio das mensalidades no curso de Pedagogia/FAMATH (em %)

FAMATH	2008	2011	2014
Nenhum, pois meu curso é gratuito	(não tem essa opção)	0,0	0,0
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	7,7	0,0	33,3
ProUni integral	7,7	13,0	3,7
ProUni parcial, apenas	7,7	8,7	3,7
FIES, apenas	0,0	0,0	0,0
ProUni Parcial e FIES	(não tem essa opção)	0,0	0,0
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	(não tem essa opção)	8,7	0,0
Bolsa oferecida pela própria instituição	46,2	39,1	55,6
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra)	23,1	17,4	3,7
Financiamento oferecido pela própria instituição	(não tem essa opção)	0,0	0,0
Financiamento bancário	(não tem essa opção)	(não há essa opção)	0,0
SI	3,8	13,0	0,0

Fonte: INEP/ENADE: Quadro elaborado pela autora.

Houve uma diminuição no número de estudantes que utilizavam alguma bolsa/auxílio para ingressar na instituição. Em 2008 eram 7,7% dos estudantes que ingressavam sem nenhuma bolsa, e em 2014 chegamos ao número de 33,3% de estudantes que ingressaram sem contrapartida financeira. O número de estudantes concluintes que

declararam ter bolsa ProUni (seja parcial ou integral) era de 15,4% em 2008, passou para 21,7% em 2011 e, em 2014, decaiu para 7,4%, o que nos mostra que não oferece mais tanto impacto como política de acesso nessa instituição. Entretanto, as bolsas oferecidas pela própria instituição tiveram bastante aumento, alcançando mais da metade dos estudantes concluintes em 2014, sendo 55,6%, enquanto em 2008 eram 46,2, e em 2011, 39,1%. Este fator nos leva a pensar que a instituição tomou para si a organização de auxílios para seus estudantes, um fenômeno interessante de gestão que se aproxima mais da necessidade de seus estudantes e da comunidade atendida. Ainda temos um número bastante significativo em bolsas oferecidas por outras entidades (ONG, empresas ou outras). Se em 2008 era 23,1% dos concluintes com essas bolsas, em 2014 esse número é de apenas 3,7%, mostrando que o impacto de empresas parceiras vem diminuindo ao longo dos anos.

Considerações finais

Após as comparações, podemos formular o perfil dos estudantes de cada instituição. Na UFF, o curso de Pedagogia tem se tornado mais inclusivo se formos analisar o que o perfil dos estudantes tem mudado significativamente, abrangendo uma população que estava excluída desse nível de ensino. O perfil da maior parte dos estudantes atualmente é negro, com uma divisão entre estudantes da faixa mais pobre (48,5%) e faixa média (45%), que vem crescendo, ainda que de forma discreta, com a maior parte dos estudantes com renda, mas que ainda contam com a ajuda para custeio dos gastos, e o número de estudantes que obtiveram o acesso por meio de políticas de ação afirmativa ainda não é muito grande, cerca de 23,5%. O curso de Pedagogia nas FAMATH tem como perfil que a maior parte dos estudantes atualmente é negro, oriundo da faixa mais pobre, trabalhador, mas que conta com auxílio para custeio dos gastos, que acessaram a instituição via incentivos de bolsa ou auxílio próprio da instituição, mas que não utilizaram de políticas de ação afirmativa ou inclusão social.

Essa análise nos mostra que, em relação ao curso de Pedagogia, os perfis são bem semelhantes, o que nos confirma a ideia de que esses estudantes poderiam ingressar em cada uma das instituições e nos motiva a tentar descobrir os fatores que auxiliaram as escolhas. Mas devemos considerar que, nas FAMATH, sempre houve mais predominância de estudantes negros e ainda que a proporção de estudantes com renda familiar na faixa mais pobre, com mais de 70% dos concluintes.

As instituições estão absorvendo camadas parecidas da sociedade, mesmo com políticas de acesso diferenciadas entre elas. Com uma pequena prevalência de um perfil de faixa mais baixa da sociedade sendo absorvida pelas FAMATH dentro de toda a série histórica.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25/04/2007.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14/01/2005.

CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. Os (in)visíveis da Universidade Federal Fluminense - Acesso e permanência de estudantes do curso de Pedagogia e Engenharia Mecânica. 2014, 159 páginas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense. Niterói.

DOURADO, Luis Fernando; GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de. E FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). Reforma e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011, p. 153-190.

ENADE. Relatório de curso. Disponível em:
<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>. Acesso em: 30/05/2016.

FACULDADES INTEGRADAS MARIA THEREZA. Projeto Pedagógico Institucional – PPI 2013-2017. 2013. Disponível em: http://www.mariathereza.com.br/wp-content/uploads/2014/06/PPI_FAMATH.pdf. Acesso em: 02/05/2016.

INEP. Censo de Educação Superior. Resumo Técnico de 2011. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 25/05/2016.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n.3, p.723-747, Nov 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. UFF Números. Disponível em:
<http://www.uff.br/?q=br/numeros>. Acesso em: 04/05/2016.

VARGAS, Hustana. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Iris Menezes de Jesus (UFF)²⁰³

Elionaldo Fernandes Julião (UFF)²⁰⁴

Resumo: Objetivamos, por meio deste trabalho, analisar e compreender as trajetórias escolares e de vida, traçadas por adolescentes no cumprimento da medida socioeducativa de internação, por meio de uma pesquisa realizada junto ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, com o intuito de observar suas perspectivas no processo de escolarização. Além do que, estudaremos as legislações e políticas voltadas a esse público, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os quais exercem grande influência na construção histórico-crítica desses sujeitos. Dessa forma, procura-se alcançar respostas no que tange à medida de internação e sua aplicação, compreendendo seu universo com os próprios sujeitos que cumprem a medida.

Palavras-chave: adolescentes; internação; trajetórias; escolarização.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado ainda em andamento. Pretende-se desenvolver os resultados parciais dos estudos realizados até aqui, visando o estudo da escolarização de adolescentes internados, bem como o uso indiscriminado da medida socioeducativa de internação. Esta pesquisa se dividirá em duas partes; a primeira irá se basear em pesquisas bibliográficas e, posteriormente, partirá para o campo.

Esta proposta é parte de uma pesquisa institucional realizada pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE –, por meio da qual se buscará a compreensão das trajetórias de vida e escolar de meninos e meninas internados. O DEGASE é um órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação e tem a responsabilidade de promover a socioeducação no estado do Rio de Janeiro, permitindo a formação de pessoas autônomas,

²⁰³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: irismenezesrj@gmail.com. Bolsista CAPES.

²⁰⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense E-mail: elionaldoj@yahoo.com.br.

cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária.

No presente trabalho, estuda-se a aplicação da medida socioeducativa de internação, utilizada de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral a crianças e adolescentes em conflito com a lei. Segundo o ECA, são seis as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que cometem ato infracional: a) *Advertência*, uma das medidas mais antigas, que já constava tanto no Código de Menores de 1927, quanto no de 1979, consiste em uma repreensão verbal, que será reduzida a termo, isto é, transformada em documento escrito e assinada. Em síntese, tem como propósito alertar o adolescente e seus genitores ou responsáveis para os riscos do envolvimento no ato infracional; b) *Obrigação de reparar o dano* é a medida socioeducativa que visa à restituição de algo, promover o ressarcimento ao dano ou compensar o prejuízo da vítima. No art. 116, Parágrafo único, afirma-se que, se houver impossibilidade de cumprimento, poderá ser substituída por outra adequada; c) *Prestação de serviços à comunidade* é a realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período máximo de seis meses, junto a entidades assistenciais, escolas, hospitais, entre outros; d) *Liberdade assistida*, que tem o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, e um caráter pedagógico, visando à inserção do adolescente ao convívio familiar e comunitário. A ideia dessa medida é a de o adolescente, no seio familiar, ficar integrado na sociedade com seu apoio e sobre a supervisão da autoridade judiciária; e) *Semiliberdade* pode ser aplicada desde o início ou como forma de transição para o meio aberto. Possibilita a realização de atividades externas e são obrigatórias a escolarização e a profissionalização; f) *Internação* em estabelecimento socioeducativo é a medida mais grave, que constitui privação de liberdade. O estatuto prevê ainda a medida de internação provisória, pelo prazo de até 45 dias, para apuração e julgamento de ato infracional atribuído a adolescente. No art.123, afirma-se que a internação deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local diferente daquele destinado ao abrigo, obedecendo à rígida separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Além do que durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Esta proposta de pesquisa visa entender o papel que a escola exerce na vida desses jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, pois acreditamos ser

fundamental compreender a sua percepção sobre a escola, assim como a sua visão sobre o processo de escolarização.

Para delimitar a pesquisa, pretende-se estudar adolescentes de 15 a 17 anos de idade. Uma pesquisa feita pela Secretaria do Estado de Educação, SEEDUC, aponta que em 2014 somente 47,8% dos jovens nessa faixa etária estavam cursando a série adequada, ou seja, o ensino médio. Nesse sentido, é fundamental atualmente procurarmos compreender o que está gerando tal fenômeno.

Compreendo as trajetórias de vida e escolar

Faz-se essencial compreender as trajetórias de vida e escolar desses adolescentes, para se compreender melhor as circunstâncias que os levaram até a situação em que se encontram. Vale ressaltar que é o propósito da pesquisa reportar-se às trajetórias escolares traçadas por esses adolescentes, tanto antes quanto depois do cumprimento da medida de internação, fazendo as relações possíveis com suas trajetórias de vida, já que entendemos que ambas são indissociáveis.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2002, existe um perfil dos adolescentes que cometem atos infracionais. Segundo raça/cor dos adolescentes cumprindo medida de privação de liberdade, 38% eram brancos e 62% não branco²⁰⁵. A renda familiar de 40% dos adolescentes estava entre R\$200 (valor do salário mínimo vigente na época) e R\$400 reais, e 12,7% deles sequer possuíam renda. Em relação ao grau de instrução, 5,8% eram analfabetos, 34,1% cursavam até a 4ª série, 49,7% cursavam de 5ª a 8ª séries, 2,7% tinham o 1º ensino ano do fundamental, 7,6% o ensino médio incompleto e 0,1% havia completado o ensino médio.

O levantamento realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013) demonstra que os dados reunidos sobre os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa são os seguintes: 95% são do sexo masculino, 66% vivem em famílias extremamente pobres, 60% são negros, 60% têm de 16 a 18 anos e 51% não frequentavam escola à época do delito. Logo, percebemos que o perfil do adolescente em conflito com a lei, que cumpre medida de privação de liberdade no Brasil, são, na maioria, negros, pobres, com ensino fundamental incompleto.

²⁰⁵ A concepção de branco e não branco, de acordo com Nogueira (1985), varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região.

Como se pretende observar ao longo do estudo, isso é resultado do histórico abandono e descaso por parte das esferas governamentais, que comumente desmereceram e pouco investiram na educação, ou ressocialização desse público, que tanto carece de cuidado e atenção. O resultado do descaso pode ser visto nas ruas com crianças e adolescentes cometendo infrações. Dessa forma, se constrói um imaginário de perigo que faz com que grande parte da sociedade tenha receio da aproximação desses sujeitos, alimentando o ciclo da exclusão. O sentimento de insegurança, produzido pela ideia de um sistema socioeducativo deficiente, acaba por criminalizar a pobreza.

O atendimento do público infanto-juvenil no Brasil passa por diversos momentos, mas que esbarram constantemente na questão da violência e vulnerabilidade. As crianças e adolescentes pobres do país sofreram desde o início de seu descobrimento, pois estes se mantiveram e ainda se mantêm suscetíveis a todo tipo de aspereza, provindo não somente das esferas superiores de poder, mas também das classes dominantes, o que torna a cada dia as camadas menos abastadas da sociedade desamparadas. Por isso, temos até os dias de hoje o maior número de crianças e adolescentes de baixa renda, negros e com pouca escolarização, cometendo atos infracionais, como observado nos dados do Ipea em 2002.

É importante salientar que, mesmo que tenham em comum estarem inseridos em um contexto de pobreza e exclusão, cada adolescente vive uma realidade própria, possui uma particularidade que deve ser respeitada. Logo, o Estado deve organizar suas políticas públicas com prioridade aos direitos infanto-juvenis, pois a aplicação das medidas não pode ser feita de forma isolada do contexto político, econômico e, principalmente, social em que está inserido o adolescente.

Segundo Fonseca (2012), é fundamental uma política focada na totalidade, num contexto social e econômico, enxergando o sujeito como único. E pensando em sua reinserção como algo de fato difícil, pois, por vezes, o sujeito atendido pelas ações socioeducativas nunca foi verdadeiramente inserido. Todavia, é possível e necessário pensarmos em uma política voltada para os sujeitos e para o social, conforme esse estudo investiga.

Temos também um investimento precário nas outras medidas socioeducativas que deveriam ser estimuladas e apoiadas, pois essas medidas ajudam de forma mais eficiente a superar a condição de exclusão do adolescente, sem que para isso seja tirada sua liberdade, já que na internação, segundo Volpi (2002), predomina a violência, o preconceito e a

violação dos direitos humanos. Para que todos os tipos de medidas sejam eficazes, é necessário serem adequadamente aplicadas e supervisionadas.

Ainda segundo Volpi (2002), a finalidade principal da privação da liberdade, como um processo educacional, é a formação para a cidadania, tendo cada estabelecimento um fim social. O trabalho educativo deve dispor da educação para o exercício da cidadania, trabalhando eventos que possam dar novos significados à vida dos adolescentes e proporcionar uma contribuição para a construção do projeto de vida de cada um.

Por serem as medidas socioeducativas de responsabilidade do Estado, cabe então aos governos estaduais romper com a velha política de *bem-estar do menor*²⁰⁶, por programas pedagogicamente formulados para cada tipo de criança e adolescente, atendendo às exigências da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Desconstruindo paradigmas dos privados de liberdade

Ao longo dos anos, criaram-se medidas e políticas públicas para crianças²⁰⁷ e adolescentes que cometem ato infracional, visando à melhoria no atendimento e acolhimento, não obstante, por diversas vezes, esse caráter assistencialista ser questionado devido à sua postura de repressão. Atualmente, a finalidade essencial das medidas de natureza coercitiva é, “sobretudo”, pedagógica.

Em suma, compreende-se então que o atendimento a esse público tem como perspectiva um caráter educativo, em que a punição por si só é condenável e improdutiva. É preciso uma rede de proteção, por meio da qual a responsabilização tenha um papel pedagógico e educador.

Percebemos a fragilidade das propostas realizadas para esse grupo etário, tanto no que tange a políticas públicas, quanto no imaginário criado e sustentado pela sociedade. Para a quebra desses paradigmas, é preciso estudo e pesquisa na área, visto que a socioeducação necessita de estudos mais abrangentes no campo acadêmico.

Dessa forma, as medidas, políticas públicas e legislações inerentes à realidade dos adolescentes que cometem atos infracionais, sob muitos aspectos, mostram-se frágeis,

²⁰⁶ Criada em 1964 como uma política nacional, segundo a Lei nº 4.513, o menor era visto como um problema e/ou abandonado pela família. Ideia de que a pobreza gera o crime.

²⁰⁷ É preciso ressaltar que para crianças que cometam atos infracionais aplicam-se apenas as Medidas de Proteção previstas no ECA; não há aplicação de medidas socioeducativas para crianças.

tendo em vista que faltam organização e comprometimento nas responsabilidades operacionais do sistema socioeducativo.

Um dos obstáculos à implementação e consolidação da política socioeducativa no país é a organização do sistema como um todo, pouco claro e compartimentada nas responsabilidades operacionais. A invisibilidade político-administrativa e a divisão político-operacional não facilita a implementação e consolidação da política socioeducativa no país. Muito pelo contrário. (Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE, 2013).

Segundo Volpi (2002), a privação de liberdade só deve ser aplicada em casos extremos, pois se assemelha e se baseia no sistema tradicional de prisão, que possui sua ineficiência comprovada, não atendendo ao objetivo de reintegração. Essa ineficiência também é vista na fala de Julião (2010), em seu artigo: “Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social”, no qual aborda a crise do sistema prisional brasileiro, seu processo de deterioração e como a sociedade custa a enxergar que as prisões funcionam como bomba-relógio.

É necessário também entender os tipos de atos infracionais mais comuns praticados por adolescentes, com o intuito de desconstruir a ideia de que cometem crimes graves, visto que, na verdade, em sua maioria, são atos contra o patrimônio e não contra a pessoa. Os crimes contra a pessoa são aqueles que mais imediatamente afetam a pessoa (ente humano); tais como: a vida, a integridade corporal, a honra e a liberdade do indivíduo, logo, o bem jurídico tutelado tem caráter eminentemente público (o Estado os resguarda e defende). Exemplos: homicídio, latrocínio, estupro. Os bens físicos ou morais que eles ofendem ou ameaçam estão intimamente relacionados com a personalidade humana. Os crimes contra o patrimônio são os que afetam um bem jurídico tutelado, que faz parte do patrimônio das pessoas e, portanto, deve ser considerado coisa para o Direito Penal qualquer objeto material que, mesmo que não tenha valor economicamente apreciável, tenha algum valor para o dono ou possuidor, por satisfazer suas necessidades, usos ou prazeres. O Roubo, considerado subtração mediante grave ameaça a pessoa, mesmo que atinja a integridade física, é considerado crime contra o patrimônio, pois se encontra no rol dessa tipologia de crime (roubo, furto, dano), e sua finalidade é subtrair algo de outrem. Vejamos: **Art. 157** - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência.

Baseando-se nos dados do Ipea (2002), observam-se os principais delitos praticados por adolescentes: 29,9%, roubo; 5,5%, latrocínio, 7,5%, tráfico de drogas; 14,8%, furto; 3,3%, lesão corporal; 14,9%, homicídio; 3,3%, estupro; e 15,6%; outros. Latrocínios, homicídios e estupros, qualificados como atos violentos e de grave ameaça à pessoa, somam 28,1% dos atos infracionais cometidos por adolescentes.

Já em 2011, no levantamento nacional do Sinase, é possível observar que os números e atos infracionais cometidos por adolescentes privados de liberdade são os seguintes: roubo, 38%; tráfico, 26,6%; homicídio, 8,4%; furto, 5,6%; latrocínio, 1,9%; lesão corporal, 1,3%; e estupro, 1,0 %. O roubo, portanto, ainda se apresenta como o ato infracional mais cometido.

Observa-se que, de 2002 para 2011, houve uma redução percentual de atos graves contra pessoa: homicídio reduz de 14,9% para 8,4%; latrocínio de 5,5% para 1,9%; estupro de 3,3% para 1,0%; e lesão corporal de 2,2% para 1,3%. Esse panorama, além de contrapor as informações recorrentes nos meios de comunicação, alardeando um suposto aumento na gravidade de atos infracionais cometidos por adolescentes, indica o aumento da participação desses adolescentes em tarefas secundárias na dinâmica do tráfico.

Ao estabelecer uma comparação entre as duas fontes de informações, ainda que se relativize as possíveis diferenças metodológicas, é notória a alteração que ocorreu quanto à redução de atos graves e o aumento da participação do tráfico neste cenário. Vejamos: em 2011 o roubo continua sendo o ato infracional mais frequente, em seguida, aparece o tráfico (aumentando de 7,5% para 26,6% entre 2002 e 2011).

Sendo a internação a medida mais grave a ser aplicada a adolescentes que cometeram atos infracionais e que se pauta em princípios e regras, ao ser usada de maneira frequente, torna-se um paradoxo. O uso excessivo da medida de internação ocorre por vários motivos, entre os quais se pode citar o pouco investimento de governos municipais e estaduais nas medidas em meio aberto. Ao não aplicar medidas menos graves para delitos igualmente menos graves, pode-se dar ao adolescente a falsa impressão de que este pode continuar a cometer atos infracionais. Nesse sentido, a não aplicação de medidas permite que adolescentes progridam em suas “carreiras” delituosas e passem a ser sujeitos da medida de internação, justificada pela reiteração de atos menos graves.

A medida de internação, em teoria, só poderá ser efetivada nas situações previstas deveria tornar seu uso habitual uma prática condenável. Logo, esse uso recorrente nos faz refletir sobre como esta medida pode influenciar no comportamento dos adolescentes,

meninas e meninos, que se veem dentro de uma unidade de internação e fora do convívio social.

Considerações

Tendo em visto ser um estudo em andamento, inferem-se algumas considerações no que tange à revisão de literatura realizada até o momento, já que o trabalho de campo e suas análises ainda serão realizados.

Dessa forma, é possível observar que,, na história da criança e do adolescente, no Brasil, foram diversos os respaldos jurídicos e as políticas públicas direcionadas a eles. No entanto, se revelam frágeis os alicerces sociais que sustentam a formação desses indivíduos.

Com esta pesquisa, pretende-se mostrar como os direitos desses sujeitos foram postos em último lugar na sociedade e desrespeitados com frequência. Se tais direitos tivessem sido garantidos e respeitados desde o início, múltiplas repercussões negativas na juventude teriam sido precavidas.

Em suma, compreende-se então que o atendimento a este público tem como perspectiva um caráter educativo, em que a punição por si só é condenável e improdutiva. É preciso uma rede de proteção, na qual a responsabilização tenha um papel pedagógico e educador. De acordo com Costa (2006), é fundamental reconhecer essa modalidade de educação como um direito do jovem em conflito com a lei, que deveria obter da sociedade e do Estado um conjunto articulado e consequente de oportunidades educativas que verdadeiramente lhe permitam desenvolver seu potencial e que possa capacitá-los a relacionar-se consigo próprio e com os outros, sem romper com as normas de convívio social elencadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

A perpetuação da violência, seja ela infantil ou seja juvenil, não decorre da falta de rigor da lei, mas, sobretudo, da falta de estrutura de parte das instituições para adolescentes que funcionam na prática como prisões, sem qualquer cunho educativo em prol da ressocialização. Se as prisões para adultos são árduas e ineficazes, que dirá para um adolescente em processo de formação.

Enquanto não houver real interesse na transformação e educação desse público e investimento financeiro, pedagógico e psicológico nas medidas socioeducativas e, principalmente, no sistema protetivo, permanecerá este abismo entre o ideal, que é ter unidades que forneçam o mínimo de dignidade para adolecentes e, acima de tudo, a

efetivação das medidas mais brandas, e a prática, os relatos de violência e ineficácia das unidades, que se presencia cotidianamente.

São essenciais os espaços de internação que reintegrem adolescentes ao meio social, tornando-os cidadãos, munidos de direitos e deveres, em que se reconheçam como seres humanos e acreditem em sua transformação e reintegração.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). São Paulo: Saraiva, 2005.
- _____. *Código penal Brasileiro*. Lei ° 2.848, de 7 de Dezembro de 1940.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069. Congresso Federal, 1990.
- _____. *Lei Federal nº 12.594*, de 18 de janeiro de 2012 - SINASE.
- COELHO, Christiane Maria da Silveira. *Adolescente autor de ato infracional: A Importância da Escuta do Sujeito na Construção do Caso e seus Possíveis Reflexos na Questão da Reincidência*, 2011.
- COSTA, A. C. G. da. *Pedagogia da Presença*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- _____. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 A.
- COUTO, I. A. P. e MELO, V. G. de. *Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil*. In: BAZÍLIO, L. C.; SÁ EARP, M. L.; NORONHA, P. A. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- FARIAS, Mabel. *Infância e Educação no Brasil Nascente*. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org). *Educação da Infância: História e política*: UFF, 2011.
- FONSECA, Antônio Cezar Lima da. *Direitos da Criança de Adolescente*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- ISHIDA, Válter Kenji. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Doutrina e Jurisprudência*. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social*, 2010.
- _____. *EJA e Educação Prisional*. PGM 2: Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Questões sobre a Diversidade, 2007.
- MONCORVO FILHO, Arthur. *Histórico da proteção á infância no Brasil, 1500-1922*. 2. ed. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica, 1926.
- NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE, Brasília, 2013.

VOLPI, Mário (org). *O Adolescente e o Ato Infracional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

POLÍTICA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A MEDIDA DE LIBERDADE ASSISTIDA.

Renan Saldanha Godoi (UFF)²⁰⁸

Resumo: Este trabalho constitui-se como resultado parcial da pesquisa: “Narrativas de vida e trajetórias escolares de adolescentes em Liberdade Assistida”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). O estudo, entre outros objetivos, almeja refletir sobre os principais aspectos teórico-conceituais da medida de Liberdade Assistida que foi originada sobre as bases precursoras do Código de Menores, instrumento legal que se afirmava na tradição histórica do controle e vigilância dos miseráveis pela força. Os resultados, ainda que preliminares, possibilitaram a problematização dos aspectos socioeducativos consolidados no ECA e no SINASE, no que tange ao atendimento socioeducativo em meio aberto.

Palavras-chave: Política Socioeducativa, Socioeducação, Liberdade Assistida.

Introdução

O presente trabalho constitui-se como resultado parcial da pesquisa “Narrativas de Vida e Trajetórias Escolares de Adolescentes em Liberdade Assistida: o que suas histórias nos ensinam?”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião.

A reflexão sobre a política de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais tem recebido diferentes enfoques e interpretações que assumem diversas posições ideológicas sobre a temática. Observa-se que tais interpretações, no senso comum, restringem-se muitas vezes em defender mais rigidez na legislação vigente, acusando-a de ser compassiva demais com esses adolescentes. Por outro lado, diversas correntes de pensamento mais radical chegam a defender a tese de que “*bandido bom é bandido morto*”²⁰⁹, apontando para a violação dos Direitos Humanos e desconsiderando a

²⁰⁸ Renan Saldanha Godoi, Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

²⁰⁹ Verifica-se cotidianamente na mídia a difusão deste princípio sensacionalista como forma de resolver a questão da violência perpetrada por adolescentes. Um exemplo pode ser percebido na notícia veiculada em

redação dada pela Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), que estabelece a criança e o adolescente como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e que devem ser incluídas na política de proteção integral com absoluta prioridade.

Apesar de ser considerado um grande avanço na legislação e nas políticas públicas voltadas para a infância no Brasil, o ECA ainda não foi capaz de romper definitivamente com a herança deixada pela Doutrina da Situação Irregular²¹⁰, vigente no país com o Código de Menores de 1979, que ratifica o previsto no Código de 1927, Código Melo Mattos. Segundo essa doutrina, enquadravam-se na legislação os “menores” privados das condições básicas de subsistência; abandonados e/ou negligenciados pelos pais ou responsáveis; com desvios de conduta; além dos autores de infrações penais.

Assim, a Doutrina da Situação Irregular reproduzia uma clara distinção entre os filhos das camadas abastadas, tidos como “crianças”, e os filhos das classes populares, denominados como “menores”, tendo como premissas a manutenção da ordem, as ideologias de higiene social e a criminalização da pobreza (ORTEGAL, 2011, p. 49), contribuindo fortemente para a estigmatização da infância pobre no Brasil.

Fundamentada na lógica correcional-repressiva-assistencialista, a política de atendimento ao “menor” praticada no país caminhava na contramão do pensamento internacional que, desde 1959, já havia avançado com a Declaração Universal dos Direitos da Criança pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em 1989, foi aprovada a Convenção sobre os Direitos das Crianças pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e alvo de proteção do Estado, sendo o Brasil um dos países signatários.

O cenário apresentado culminou com o avanço na legislação nacional para a infância, passando da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral²¹¹, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, a

06/02/2014 pelo portal G1, que trata de um adolescente que foi preso em um poste por um grupo de pessoas que ameaçaram matá-lo. Notícia disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/menor-presoposte-no-rio-diz-que-agressores-ameacaram-mata-lo.html>, acessada em 10/09/2014.

²¹⁰ Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa, a Doutrina da Situação Irregular não se dirigia ao conjunto da população infanto-juvenil, mas apenas aos menores em situação irregular: os carentes, os abandonados, os inadaptados e os infratores. Nessa doutrina, além das medidas previstas em lei, o juiz podia aplicar outras que lhe parecessem convenientes, sendo o “menor”, um objeto de intervenção jurídica e social do Estado. (COSTA, 2006 E, p.15-16).

²¹¹ Doutrina jurídica incorporada à legislação brasileira inspirada nas discussões e nos tratados estabelecidos no cenário internacional. Consiste em “em garantir os direitos da criança e do adolescente referentes à sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social, integridade física, psicológica e moral. Garante à criança e

mudança na legislação não representou, necessariamente, uma mudança de paradigma, estando ainda, as crianças e adolescentes convivendo com uma série de violações de direitos e sendo vítimas das mais diversas formas de violência²¹².

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Fortemente estigmatizado por esse histórico, o panorama atual revela uma progressiva descrença na política socioeducativa praticada pelo Estado, que se consolida por meio do ECA que estabelece, em seu Art. 112, as medidas aplicáveis aos adolescentes autores de atos infracionais: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; e qualquer uma das previstas no Art. 101, a saber: encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; e inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

A aplicação da medida socioeducativa deverá considerar a capacidade que o adolescente apresenta para cumpri-la, além das circunstâncias e gravidade do ato infracional, visando atender igualmente as suas dimensões jurídico-sancionatória e ético-pedagógica. Dessa forma, a medida aplicada também objetiva a responsabilização frente ao ato infracional praticado, constituindo-se como uma ação sancionatória do Estado. Entretanto, conforme o consagrado no ECA, na sua execução, deverá prevalecer a função pedagógica, tornando-se um mecanismo para ressignificação da conduta do adolescente através de ações educativas que propiciem o seu desenvolvimento como sujeito de direitos.

Frente à relevância da problemática socioeducativa e a necessidade de se instituir um marco legal que regulasse sua aplicação e execução, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) articulou um intenso e profícuo debate com

ao adolescente a condição de sujeitos de direitos e, ainda, de direitos especiais. (MEDEIROS & BISINOTO, 2014, p. 187)

²¹² O relatório “O Direito de Ser Adolescente”, publicado pela UNICEF em 2011, denuncia as principais vulnerabilidades das quais os adolescentes brasileiros são vítimas, a saber: pobreza e pobreza extrema, a baixa escolaridade, a exploração no trabalho, a privação da convivência familiar e comunitária, os homicídios, o abuso e a exploração sexual, o abuso de drogas, entre outras. O documento enfatiza que há ainda maior incidência dessas vulnerabilidades em grupos específicos, a partir de variações raciais, regionais, de gênero ou em caso de portadores de deficiência.

diversas áreas do governo, representantes de entidades, especialistas da área e demais operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD)²¹³ com o objetivo de produzir um projeto de lei e um documento teórico-operacional para execução das medidas socioeducativas. Como resultado, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), pela Resolução nº 119 de 2006 (CONANDA), posteriormente sancionado pela Lei nº 12.594/2012.

Criado, portanto, a partir da necessidade de uma ação intersetorial que mobilizasse os diferentes níveis e entes do Estado e da sociedade civil em torno da questão socioeducativa, o SINASE constitui-se como um importante marco legal, cuja principal atribuição está na articulação e na responsabilização das diferentes políticas em torno do atendimento adequado ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Partindo dessa premissa, a Lei nº 12.594/2012 estabelece claramente o SINASE como um sistema articulador das diversas esferas e ações do Estado, conforme consagrado em sua definição dada pelo § 1º do Art. 1º:

entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

Verifica-se, assim, que a grande contribuição que o SINASE objetiva oferecer, na condição de sistema articulador do atendimento socioeducativo, está em seu caráter intersetorial, de acordo com o representado na figura abaixo:

²¹³ A Resolução 113 do CONANDA, Art. 1º, define que “o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis Federal, Estadual, Distrital, Municipal e nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.”

Figura 1: O SINASE e a Política Intersetorial



Fonte: SEDH, 2006, p. 23

Dessa forma, o atendimento socioeducativo desenhado pelo SINASE e pela perspectiva da proteção integral, consagrada no Estatuto da Criança e do Adolescente, deixa de ser objeto exclusivo do sistema de justiça e de segurança pública e passa a ser uma questão na qual todas as demais políticas e esferas do Estado devem se implicar.

Por meio da figura 1, podemos perceber o contraponto com a política socioeducativa fundamentada na Doutrina da Situação Irregular, que se efetivava majoritariamente no âmbito do poder judiciário e policial. A distinção com a proposta do SINASE é clara ao incluir em seu sistema as ações da política educacional, o Sistema Único de Saúde – SUS –, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS –, O Sistema de Segurança Pública e Justiça, além de outras políticas igualmente importantes: profissionalização, esporte e lazer, cultura, entre outros.

Considerado como uma política relativamente recente, o SINASE estabelece as competências e atribuições de cada ente federativo, atribuindo aos Estados a execução das medidas de semiliberdade e internação e, aos Municípios, a criação e manutenção de programas de atendimento em meio aberto, ou seja, a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Conceitualmente, o SINASE reforça a natureza pedagógica da medida socioeducativa e os princípios da proteção integral consolidados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Incentiva a composição de redes locais a partir da municipalização do atendimento socioeducativo em meio aberto, que deve ser priorizado em relação às medidas restritivas e privativas de liberdade, salvaguardando o direito à convivência familiar e comunitária que se estabelece como uma de suas diretrizes pedagógicas.

Classificada como um dos seus princípios normativos, a municipalização do atendimento destaca a importância do protagonismo da comunidade e da família no processo socioeducativo, enfatizando que todo o acompanhamento, desde a fase inicial, deve ser prestado dentro ou próximo do limite geográfico do município. Assim, aponta que a efetividade das medidas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade resulta da maior interação do adolescente com a comunidade, diferentemente das medidas de privação de liberdade que implicam, necessariamente, em segregação.

A Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida: origem, questões e perspectivas.

A primeira menção expressa à medida de Liberdade Assistida na legislação brasileira surge no Código de Menores de 1979, conforme consagrava o artigo 38: “Aplicar-se-á o regime de liberdade assistida nas hipóteses previstas nos incisos V e VI do art. 2º desta Lei, para o fim de vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor.”.

Observa-se que, à luz do Código de Menores, o primeiro objetivo da medida de Liberdade Assistida consistia em “vigiar” o menor. Também merece destaque o termo “tratar”, reforçando o caráter terapêutico que habita historicamente o imaginário acerca da medida socioeducativa. Assim, a medida de Liberdade Assistida também detinha um viés preventivo, tendo em vista a sua vinculação a um paradigma que concebia crianças e adolescentes pobres como potenciais delinquentes e como objeto de intervenção do Estado. (COSTA, 2006 D, p. 50)

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a perspectiva da proteção integral inaugura uma nova forma de compreender a aplicação das medidas socioeducativas, incluindo a medida de Liberdade Assistida que nos interessa especificamente neste estudo. A partir deste novo prisma, a prerrogativa do adolescente como sujeito de direitos é assegurada, independentemente de autoria de ato infracional, reforçando o caráter pedagógico que deve prevalecer na aplicação da medida em detrimento do caráter meramente sancionatório que sustentava seu cunho de vigilância.

Assim, estabelece o ECA: “Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.”.

Comparando os artigos do Código de Menores de 1979 com os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a primeira distinção que pode ser feita aponta para as

finalidades da Liberdade Assistida. Enquanto a legislação anterior fixava os objetivos da medida em “vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor”, o ECA substitui o termo “vigiar” por “acompanhar” e suprime a expressão “tratar”. Atenua-se, portanto, o caráter terapêutico e de vigilância que caracterizavam originalmente a medida sob o discurso da valorização de um viés pedagógico por meio da proximidade e do acompanhamento ao longo do processo socioeducativo.

Por essa razão, Antônio Carlos Gomes da Costa aponta a Liberdade Assistida como a medida com abordagem educativa mais promissora, pois “o melhor lugar para se educar para o convívio social é no próprio convívio social” (COSTA, 2006 D, p. 60). Assim, a Liberdade Assistida é definida pelo SINASE como promotora da inclusão e integração social do adolescente, tendo como objetivos “estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente” (SEDH, 2006, p.44) e a reconstrução dos seus vínculos familiares e comunitários e da sua vida social pela escola, pelo trabalho e pela profissionalização.

Entretanto, o revés educativo proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente na execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida também reproduz supostamente em sua lógica parte dos pressupostos de controle presentes nas legislações anteriores. Esta é a conclusão que Maurício Saliba (2006) chega ao analisar os processos judiciais e os relatórios de acompanhamento técnico executados pelo Cartório da Infância e da Juventude de Santa Cruz do Rio Pardo (SP) no ano de 1992.

Segundo Saliba (2006, p.85),

Encontra-se subjacente a essa ação uma forma velada de controle coercitivo de comportamento, tendo como princípio básico a normalização dos indivíduos envolvidos no processo. A produção do sujeito obediente é sustentada pelo suporte educativo e pedagógico dessas práticas. Assim, efetua-se sob o manto democrático do Estatuto da Criança e do Adolescente uma sociabilidade autoritária baseada na sujeição às normas como única forma de o adolescente se livrar da vigilância judicial.

A argumentação que Saliba constrói em sua obra, resultante de sua pesquisa de mestrado, está fundamentada no chamado processo de “colonização” (DONZELOT, 1986), ao qual o Estado submete as famílias dos adolescentes na execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Dessa forma, o autor sustenta que o Poder Público, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, substituiu o enunciado coercitivo e repressivo pelo discurso educativo e protetivo, como subterfúgio para exercer estrategicamente o

controle e a vigilância com maior adesão das famílias dos autores de conduta infracional e possíveis delinquentes após o alcance da maioridade.

Por meio desse processo e com base nesse discurso, as famílias permitem gratuitamente e, inclusive, colaboram para que o Estado, personificado na figura dos técnicos judiciários²¹⁴, vasculhe toda a sua intimidade doméstica e produza relatórios pormenorizados, nos quais são registrados detalhadamente todos os traços da dinâmica familiar, a privacidade e as relações afetivas, os hábitos de higiene e toda e qualquer informação relevante para exercer seu poder de controle e vigilância sobre aquele domicílio. Tal mecanismo propicia, portanto, “uma investigação de forma profunda, obtendo o máximo de informação com mínima coerção” (SALIBA, 2006, p.18).

Saliba assinala dois principais objetivos desse processo: o primeiro trata da produção do sujeito “normal”, com a chamada ação normalizadora sobre as famílias; e o segundo se traduz no monitoramento da população, a fim de evitar possíveis surpresas, pois os virtuais criminosos seriam acompanhados e teriam seus passos devidamente registrados durante toda a sua infância e adolescência.

O sujeito “normal”, segundo o autor, seria aquele caracterizado como “útil e dócil”, na definição dada por Foucault (1987), integrado ao meio produtivo, e autodisciplinado por meio da internalização do “freio moral” que, mesmo exposto a situações extremas, teria repulsa em cometer qualquer conduta infracional (SALIBA, 2006). A “ação normalizadora” não produziria, contudo, consequências apenas nos adolescentes, mas em todos que compõem o seu meio familiar. Por trás dessa lógica, a chamada “família desestruturada”, incapaz de gerir e vigiar os seus membros, também se torna alvo de intensa vigilância e é submetida ao processo de “normalização”, cujo objetivo é o de torná-la habilitada a exercer este mesmo controle e capacitada a se autorregular. Propaga-se, portanto, um modelo ideal de família, com papéis muito bem definidos:

Do mesmo modo que os adolescentes, suas mães serão reeducadas para que compreendam a importância de sua “missão”, para aceitarem resignadamente sua “condição natural” de guardiã e vigilante do lar e ao trabalho devotado em prol da família. Em síntese, é essa a mãe normalizada pelo trabalho pedagógico.

Já em relação ao pai da família, a norma que deve reger seu comportamento é outra. A figura do pai, de comportamento normalizado, deve ser a de mantenedor financeiro do lar, sendo o seu espaço de

²¹⁴ Utiliza-se aqui a categoria “Técnico Judiciário” para designar os Psicólogos e Assistentes Sociais do Cartório da Infância e da Juventude, contrapondo-se ao termo “Pedagogos Judiciais” a que Saliba (2006) faz referência em sua obra. O autor utiliza indiscriminadamente a categoria “pedagogos judiciais” para se referir a esses profissionais, apesar de não apresentarem formação em Pedagogia.

trabalho na esfera pública a fiscalização do comportamento dos demais membros da família. (ibid., p.105)

Em síntese, segundo a lógica perversa desenhada por Saliba, as famílias dos adolescentes, tidas como “famílias de risco” ou em “situação de vulnerabilidade”, seriam tuteladas pelo Estado até que se demonstrassem em condições de exercer este mesmo controle sobre os seus membros. Este processo, eminentemente preventivo, reduziria de forma significativa a utilização da força policial e do recurso judiciário no controle da delinquência. O real objetivo da medida de Liberdade Assistida seria, portanto, o reencaminhamento desses adolescentes a espaços de maior controle e vigilância, como a própria família, a escola e o trabalho. Dessa forma, o autor define a medida de Liberdade Assistida como “principal veículo de vigilância e difusão das normas, pela sua perspectiva de acompanhamento personalizado” (ibid, p.84-85).

Cumprir registrar que a pesquisa desenvolvida por Saliba foi realizada no ano de 1992, apenas dois anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, período em que, possivelmente, a influência da concepção menorista da Doutrina da Situação Irregular era ainda mais forte e presente. Deve-se ressaltar também o conjunto de importantes marcos legais que foram consolidando posteriormente a política pública de atendimento às famílias e às crianças e adolescentes: Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (Lei nº 8 742/1993), Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Lei nº 12.435/2011), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594/2012).

Diante disso, a crítica produzida por Saliba, apesar de relevante, deve ser apropriada com cautela, tendo em vista as profundas mudanças que ocorreram no ordenamento legal após a redemocratização e o próprio período de *delay conceitual*²¹⁵ previsto entre as legislações, especialmente ao se tratar do Código de Menores e do ECA, que, como já vimos, apresentam concepções diametralmente opostas.

²¹⁵ O termo “*delay*”, originariamente em inglês, é utilizado para representar retardo e atraso na transmissão de um sinal sonoro, reverberação ou eco. Com base nesse termo, o conceito de “*delay conceitual*” é criado e apropriado neste parágrafo para caracterizar o período de transição do marco legal do Código de Menores para o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual as duas concepções coexistiam e influenciavam, reciprocamente, as ações dos operadores do sistema socioeducativo, sobretudo no início da década de 1990.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
_____. Lei nº. 6.697. *Institui o Código de Menores*, 1979.
_____. Lei Federal nº. 8060 - *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990.
- CONANDA. Resolução nº 119. *Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* - 11/12/2006.
_____. Resolução nº 113. *Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente* – 19/04/2006.
- COSTA, A. C. G. da. *Pedagogia da Presença*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
_____. *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa: Referenciais Normativos e Princípios Norteadores*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. A
_____. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. B
_____. *Parâmetros para a Formação do Socioeducador: uma proposta inicial para Reflexão e Debate*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. C
_____. *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. D
_____. *Por uma Política Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas. Princípios Norteadores*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.e
- DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. 9ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987
- MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; BISINOTO, Cynthia (Org.). *Docência na Socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. *A medida socioeducativa de liberdade assistida: fundamentos e contexto atual*. Brasília: UNB, 2011. 145f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SALIBA, Maurício Gonçalves. *O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Unesp, 2006.
- UNICEF. *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância*. Brasília, DF: UNICEF, 2012.
- WACQUANT, Loic. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

Roda de Conversa “Educação, Democracia e Política” - Sessão 1

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

AVANÇOS E RETROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Débora S. Quirino do Nascimento (UFF)²¹⁶

Resumo

No Brasil, de 1964 até 1985, vivemos um período ditatorial, caracterizado pelo Estado autoritário e centralizador. Esse regime militar influenciou a área educacional em diferentes aspectos, entre eles, uma educação voltada à submissão e para obediência às regras. Esse período apresentou-se como um momento de muitos embates em busca da democratização. Dessa forma, a luta pela redemocratização da sociedade brasileira se articulava com a luta pela democratização da educação. Observa-se que para o desenvolvimento de um Estado democrático, entende-se como essencial consolidá-lo na esfera legislativa. Assim, a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzir a gestão democrática como princípio da educação nacional. Com isso, este trabalho pretende analisar os processos, embates políticos, avanços e retrocessos na lei educacional para implementação da gestão democrática na educação brasileira, por meio de uma pesquisa teórica, com base em conteúdo.

Palavras-chave: gestão democrática; educação; legislação.

Introdução

O Brasil, entre 1964 até 1985, perpassou por um período ditatorial, com um Estado de caráter autoritário e centralizador, que cerceava a liberdade de pensamento, inclusive o pensamento crítico dos educadores. Esse regime civil-militar influenciou a área educacional de diferentes formas, como na criação de uma cultura de comandos autoritários de mandatos legais, com maior ênfase na força do que no direito; e uma educação voltada à submissão, para o respeito à ordem e para a obediência às regras (DALBERIO, 2009).

²¹⁶ Débora S. Quirino do Nascimento, Graduada em Letras Português- Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Especialista em Leitura e Produção de Texto, pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestranda em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE), na UFF. E-mail: deborquirino_sg@yahoo.com.br.

Com o decorrer do tempo, iniciou-se um processo de enfraquecimento da ditadura civil-militar, devido a problemas sociais e econômicos que pairavam sobre o país e à resistência da sociedade civil. A pressão oriunda do povo conduziu à abertura política, possibilitando, dessa forma, o crescimento de movimentos de oposição e das massas. Grandes movimentos grevistas, como o “Diretas já”, pelo retorno de eleições para governantes, e a conquista da liberdade de organização partidária são exemplos de manifestações no campo trabalhista, social e político em busca de mais participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira. Cabe lembrar que, na organização do próprio Estado, a fim de tornar a gestão democrática, reivindicava-se a sua publicização, no aspecto de tornar procedimentos mais transparentes e instâncias de caráter participativo.

Para o desenvolvimento de um Estado democrático, entende-se como essencial consolidá-lo na esfera legislativa, que se apresenta como um espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes até antagônicos. A lei, que é o resultado do processo legislativo, representa a síntese de conflitos. Assim, ainda que expresse um avanço, a presença do texto legal de quaisquer ações democratizadoras não implica sua execução. Com isso, nota-se a ambiguidade da lei: as contradições entre o proposto e o implementado (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

Após essa breve contextualização, examinaremos, a partir de agora, os processos e embates políticos para a construção da gestão democrática na educação brasileira, por meio de uma análise sobre a legislação vigente acerca do assunto. Estudaremos as contribuições da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação (de 2001-2010 e 2011-2020).

Esta pesquisa terá como metodologia a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009) e Franco (2008). As autoras afirmam que sua técnica consiste em analisar as comunicações, percebendo seus sentidos e significados, não se deslocando de suas condições de contexto, contidas nas mensagens. Logo, a análise de conteúdo nos permitirá perceber o que está por trás das palavras escritas nas legislações nacionais voltadas à gestão democrática da Educação.

Constituição Federal de 1988

A década de 1980, conforme estudado anteriormente, mostrou-se como um período de muitas lutas em busca da redemocratização da sociedade brasileira, as quais se articulavam diretamente com a luta pela democratização da educação.

Observa-se que, em 1988, a Constituição Federal foi elaborada, apresentando, em seu texto, mecanismos de democratização da gestão do Estado no âmbito dos direitos individuais e dos direitos sociais. No inciso XXXIII, do Art. 5º, postula-se que todos têm direito ao acesso à informação de interesse individual, coletivo ou geral, no prazo que a lei determinar, assim sendo mecanismo do primeiro âmbito. No âmbito dos direitos sociais, a Constituição Federal, em seu Art. 10º, assegura aos trabalhadores e empregadores a possibilidade de participarem em órgãos públicos, nos quais seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão, e, no Art. 6º, define a educação como um desses direitos (BRASIL, 1988).

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzir a gestão democrática como princípio da educação nacional – princípios como gratuidade e obrigatoriedade já estavam presentes em textos anteriores. No entanto, tal inclusão aconteceu mediante conflitos de opiniões de dois grupos em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação.

O primeiro grupo identifica-se com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, formado por entidades de caráter nacional – como Andes-SN, Andifes, Anfope, Anpae, Anped, MST, OAB, Ubes, Undime, UNE²¹⁷ – que defendiam o direito de pais, alunos e comunidade escolar participarem do processo de definição das políticas educacionais.

Esse grupo acreditava que, para a construção de uma sociedade participativa e igualitária, seria essencial que as pessoas vivenciassem, no cotidiano escolar, ações democráticas, tanto na rede pública, como na rede particular de ensino, em todos os níveis. O texto sugerido pelo grupo para estar presente na Constituição seria “gestão democrática

²¹⁷ As siglas mencionadas referem-se às seguintes entidades: ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra); OAB (Ordem dos Advogados do Brasil); UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas); UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e UNE (União Nacional de Estudantes).

do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.66)

O segundo grupo, entretanto, estava associado aos interesses privados da educação e era constituído por representantes do chamado empresariado educacional e das escolas confessionais. Este não era a favor do texto elaborado pelo primeiro grupo e defendia apenas a possibilidade de famílias e educadores colaborarem com a direção e/ou mantenedora dos estabelecimentos de ensino.

Pode-se verificar que a diferença entre os dois grupos está na qualidade da participação, pois o primeiro defende esta como modo de intervir nos processos decisórios, já o segundo sugere apenas uma colaboração na implementação de ações anteriormente decididas. Na composição das futuras instâncias, o primeiro pretende a inclusão de diferentes sujeitos da comunidade escolar, e o segundo não defende a participação de distintos segmentos nos processos decisórios; e por último, cada grupo apresenta uma proporção da representação de cada ator da comunidade escolar.

O texto que faria parte da Constituição de 1988 seria o que foi construído pelo primeiro grupo, porém, sua redação foi modificada, em plenário, por meio de uma emenda coletiva apoiada por setores conservadores. Assim, o texto final da Constituição apresentou alterações, e tornou-se restritivo em dois aspectos.

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - III. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V. valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
 - VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** (grifo nosso)
 - VII. garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Nota-se, no trecho em destaque, que a gestão democrática restringe-se apenas ao ensino público, sem extensão ao ensino privado. Além disso, a expressão “na forma da lei” delegou sua operacionalização a uma lei complementar.

Desse modo, devido à sua abrangência limitada e à dependência de regulamentações futuras, a escrita final do documento representou uma vitória parcial para

os segmentos comprometidos com a democratização da educação. Algo que merece destaque é o fato de que, ao longo de toda a Constituição, o conceito de gestão democrática não recebeu mais nenhuma referência.

Adiciona-se, ainda, o fato de que a Constituição, ao delegar o princípio de gestão democrática para as próximas leis, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitiu que cada sistema regulasse e orientasse as diretrizes gerais para sua implementação no ensino público, pouco avançando, assim, nos procedimentos já existentes.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Esta última (Lei 9394/96), como o próprio título enuncia, é uma lei que apresenta as diretrizes e bases da organização do sistema educacional, na qual podemos encontrar diferentes determinações sobre a gestão da educação. No presente estudo, o enfoque será em pontos relacionados, mais especificamente, à democratização da gestão das unidades escolares.

No art. 3º da LDB:

Art.3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]
VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da
Legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996b).

Nota-se, a partir da leitura do art. 3º, que o inciso VIII segue o mesmo direcionamento presente na Constituição Federal, no inciso VII, do Art. 206, pois delega a uma legislação complementar o princípio de gestão democrática, limitando-o ao ensino público.

Esta restrição, presente também na LDB, possibilita-nos formular questionamentos, tais como: por que a gestão democrática é apenas para o ensino público? No ensino privado, é possível, portanto, uma gestão de caráter autoritário? Como uma sociedade que pretende seguir o viés democrático não pensa em gestão democrática dentro de todas as instituições escolares do país? “Por aqui dá para perceber a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos *lobbies* dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade” (PARO, 2007, p.74).

Assim como o art. 3º da LDB, o art. 14 também apresenta elementos sobre gestão democrática e estabelece os limites que devem nortear esse princípio:

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.

[...] (BRASIL, 1996b)

Observa-se que, segundo o referido artigo, as diretrizes da gestão democrática serão estabelecidas a partir de cada sistema de ensino, ou seja, não é estabelecido um direcionamento nacional a respeito deste conceito. Paro (2007, p.54) acredita que tal artigo é “uma pobreza sem par”, por ser, o primeiro princípio, óbvio no sentido de que seria impensável a elaboração de um projeto político pedagógico sem a participação dos profissionais da educação. E o segundo princípio só reitera o que, de acordo com o autor, já está acontecendo nas escolas públicas do país; ele critica a ausência do caráter deliberativo que deveria orientar a ação das comunidades e conselhos escolares.

Embora Paro (2007) defenda que o art. 14 da LDB pouco contribui para a implementação da gestão democrática no ensino público, acredita-se, no presente estudo, que esse artigo tem sua importância para o cenário educacional, na perspectiva de que, a partir deste, ações que já estão acontecendo nos sistemas de ensino de todo o país são legitimadas, e estimula-se o desenvolvimento de novas ações para o cumprimento desta lei.

Mediante a falta de precisão da legislação sobre a gestão democrática na LDB, compreende-se que tal princípio deixou de avançar no aspecto de reestruturação do poder e da autoridade dentro das escolas, delegando para os estados e municípios importantes decisões relacionadas à gestão, como, por exemplo, a escolha dos dirigentes escolares (PARO, 1996).

Plano Nacional de Educação de 2001 e Plano Nacional de Educação de 2014

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, há também dois documentos de grande importância para a educação que apresentam contribuições sobre gestão democrática: o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano Nacional de

Educação de 2014. Ambos estabelecem metas e estratégias para a efetivação de políticas educacionais para os próximos dez anos.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi alvo de muitas críticas perante a sociedade. A proposta, que foi construída durante dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), nos anos de 1996 e 1997, por mais de trinta entidades como ANDES-SN, ANFOPE, CUT e UNE²¹⁸, entre outras, foi desconsiderada, e a destinação dos recursos necessários para a consecução dos objetivos não foi efetivada.

No Plano Nacional de Educação de 2001, podem-se observar alguns direcionamentos a respeito do assunto. No tópico V – Financiamento e Gestão –, o documento apresenta vinte e cinco objetivos e metas para a gestão, entre os quais se encontra: “definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (BRASIL, 2001).

Nesse objetivo, trata-se claramente da gestão democrática. No entanto, assim como na Constituição Federal e na LDB, no PNE 2001-2010, tal princípio fica a critério de uma legislação complementar.

Como o PNE 2001 ficaria em vigor até 2010, o novo PNE começou a ser discutido em 2009, em conferências municipais, regionais e estaduais, com financiamento público e ampla participação da sociedade civil. Em 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação em Brasília (CONAE), nos meses de março e abril, com a presença de cerca de quatro mil pessoas, entre delegados, imprensa, organizadores e representantes de diferentes segmentos e entidades.

O Documento Final da CONAE foi entregue ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, que o encaminhou para a Câmara Federal após oito meses. Porém, o PL que foi aprovado surpreendeu a sociedade, já que não apresentava questões aprovadas na Conferência, e apareciam outras que não traziam consenso. Assim como o primeiro PNE, o atual Plano Nacional de Educação se encontrava longe das propostas do documento construído por diferentes esferas da sociedade.

Devido à relevância do assunto, durante a Conferência Nacional de Educação, o tema gestão democrática foi discutido e ficou registrado no Documento Final da CONAE:

[...] democratizar a gestão da educação e das instituições educativas (públicas e privadas), garantindo a participação de estudantes, profissionais da educação, pais/mães e/ou responsáveis e comunidade

²¹⁸ As siglas mencionadas referem-se às seguintes entidades: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e União Nacional de Estudantes (UNE).

local na definição e realização de políticas educacionais, de modo a estabelecer o pleno funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva na área educacional, por meio da ampliação da participação da sociedade civil; instituir mecanismos democráticos – inclusive eleição direta de diretores/as e reitores/as para todas as instituições educativas (públicas e privadas) e para os sistemas de ensino; e ainda, implantar formas colegiadas de gestão na escola, mediante lei específica (BRASIL, MEC. SE 2010a, p.44).

Ao analisar o trecho supracitado, nota-se que o registro desenvolvido na CONAE 2010 não está presente no novo Plano Nacional de Educação, cuja Lei 13.005/14 foi promulgada em 25 de junho de 2014.

No Art. 2, Inciso VI, podemos encontrar “Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, Lei 13.005, 2014, Art. 2º, Inciso VI). Com isso, observa-se a limitação da promoção da gestão democrática apenas para as escolas públicas.

No PNE vigente, a proposta de gestão democrática aparece na Meta 19:

[...] 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 (BRASIL, 2014, Meta 19).

É possível verificar, novamente, que o princípio de gestão democrática deve ser assegurado somente no âmbito das escolas públicas, e que seu conceito está centralizado na participação, tanto dos profissionais da educação, como da comunidade escolar.

Torna-se necessário destacar, nesse texto, a associação feita da gestão democrática com critérios técnicos de mérito e desempenho. Ao mesmo tempo em que, na referida meta, defendem-se como conceitos primordiais da gestão democrática a autonomia, democratização, descentralização, qualidade e participação, se estabelece também uma estreita relação com o modelo de gestão gerencial²¹⁹ ao falar sobre critérios de mérito e desempenho.

²¹⁹ Compreende-se que gestão gerencial é a introdução de regras do mercado na gestão das políticas públicas, por meio da instalação de métodos de gerenciamento, nos quais o cidadão é visto como cliente. Entre as principais características do gerencialismo, destacar-se-ão a descentralização política, por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais as ideias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tenham lugar; a definição dos objetivos a serem alcançados a partir de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos; e o controle dos resultados. No âmbito educacional, o gerencialismo se apresenta a partir de incentivo à parceria com empresas para contribuir na manutenção da escola; a prática do voluntariado (“os amigos da escola”); e a instituição das parcerias público-privadas. (CAMINI, 2013).

Verifica-se ainda que, na CONAE, foi aprovado o seguinte texto sobre a escolha da direção escolar: “Lei própria deve garantir a eleição direta para diretores/as (gestores/as) das escolas federais, estaduais, distritais e municipais da educação [...]” (BRASIL, MEC. SE, 2010a, p.44). Porém, na Estratégia 1 da meta 19 do novo PNE, encontramos:

[...] priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área de educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente para a nomeação dos diretores e diretoras da escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, Meta 19, Estratégia 19.1).

Acreditamos que essa estratégia atrela critérios técnicos de mérito e desempenho ao repasse de recursos financeiros – que já têm direito (algo característico de uma estratégia gerencialista, indo de encontro a práticas de gestão democrática) – e também à nomeação de diretores.

Na estratégia 8 da meta 19 do atual Plano Nacional de Educação, encontramos uma nova proposta para a seleção de diretores: uma prova nacional.

[...] Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014, Estratégia 19.8).

Após a leitura da estratégia supracitada, entendemos que a escolha de diretores terá como base determinados critérios que não foram claramente expostos no texto. Isto possibilita a abertura para uma gestão de caráter gerencial, com critérios técnicos, meritocráticos, e que acirram a disputa entre os profissionais da educação. Opondo-se, assim, a uma gestão democrática, na qual buscam-se estratégias que possibilitem a participação de todos da comunidade escolar nos processos decisórios que podem interferir nas práticas escolares.

Conclusão

Uma vez que o novo PNE apresenta sinais de contradição, e até mesmo de negação, do que estava sendo construído no Brasil em termos de gestão democrática após o período da ditadura civil-militar, conclui-se como um grande desafio para a escola pública a implementação desta forma de gestão, devido a dois aspectos: complexidade de levar à

escola uma cultura de caráter democrático, e a legislação acerca da educação que possibilita diferentes interpretações.

Sobre o primeiro aspecto, observa-se que, a fim de que a gestão seja vista como democrática, exige-se a compreensão de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar, dos problemas que perpassam a prática pedagógica. Assim, por meio da participação e do diálogo dos profissionais de educação, de pais e alunos no processo de ensino-aprendizagem, pretende-se estimular uma vontade coletiva de construir uma escola competente e comprometida com os anseios e perspectivas daquela comunidade.

No tocante ao segundo aspecto, nota-se que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001 estabelecem o princípio da gestão democrática da educação brasileira com a dependência de uma legislação complementar, ou seja, não são estabelecidos direcionamentos nacionais sobre o assunto. Já no Plano Nacional de Educação vigente, o conceito de gestão democrática aparece associado a critérios de mérito e desempenho, apresentando-se como uma lei contraditória e sem coerência.

Dessa forma, conclui-se que a perda de avanços no campo da gestão democrática prejudica não apenas a implementação desta nas escolas, mas influencia também na construção de um projeto de país mais democrático em todos os aspectos, já que a democracia não se institui apenas com o fim da ditadura.

Referências

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição. In: OLIVEIRA, R.P. de O.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007. pp. 63-81 (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério de Educação de Cultura. *LDB – Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº 10.172/2001*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. *Lei nº 13.005/2014*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Documento Final. Brasília: MEC, 2010a.

CAMINI, Lucia. *Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/ plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009)*. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. In: _____. *Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo, SP: Paullus, 2009. pp. 67-108.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de O.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p.73- 81 (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

AS PRÁTICAS DE GESTÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE TANGUÁ: A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Verônica Mattedi (UFF)²²⁰

Jorge Najjar (UFF)²²¹

Resumo: O princípio da gestão democrática foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Desde então, as escolas foram legalmente incentivadas para a construção da gestão democrática. Alguns dos mecanismos para a gestão democrática podem ser citados, por exemplo, os espaços de participação dos conselhos escolares e a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Neste trabalho, nos basearemos nos conceitos fundantes da gestão democrática, tais como democracia, participação e autonomia. Será analisada, posteriormente, uma escola da rede municipal de Tanguá, na qual se observará as práticas que contribuem ou não para uma gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Educação; Escola pública.

Introdução

Durante o processo de redemocratização do país, nossa Constituição Brasileira de 1988 declara, em seu artigo 206, um dos princípios que o ensino deve ser ministrado, que esclarece que “o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

A partir de então, as escolas foram estimuladas legalmente ao caminho da democratização da gestão, principalmente, com a instauração dos conselhos escolares e a participação de todos os sujeitos escolares na construção do projeto político-pedagógico (PPP), buscando melhorias do ensino público. Nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) também estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino escolar, de acordo com as peculiaridades dos estados e municípios (NAJJAR, 2009).

²²⁰ Verônica Mattedi, formada em Pedagogia e Mestranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: veronicamattedi@hotmail.com. Bolsista CAPES.

²²¹ Jorge Najjar, doutor em Educação pela USP e professor da Universidade Federal Fluminense. E-mail: jorgenajjar@gmail.com

Cabe destacar que a gestão democrática vai além da escolha de seus diretores por eleição, como muitas vezes é reduzida²²². A perspectiva da gestão democrática pressupõe abertura de diálogo para toda comunidade escolar, a fim de buscar os caminhos para a democratização da escola e a qualidade da educação.

A escolha por este tema de pesquisa se justifica pela minha primeira experiência profissional como tutora num curso de especialização em Gestão Escolar para gestores escolares do estado do Rio de Janeiro. O modelo da gestão democrática escolar tem sido encarado, por vezes, como algo difícil de ser consolidado (percebido pelas falas das cursistas em diversos momentos das atividades). Daí surgiram alguns questionamentos a respeito de como ela vem sendo construída e quais os desafios que impedem a sua concretização: a quem devemos atribuir essa responsabilidade? Será a falta de formação específica dos entes/gestores escolares para que possam compartilhar ideias e experiências? Ou a existência de uma postura ainda resistente a uma gestão mais democrática e mais participativa?

Em face disso, a referente pesquisa visa investigar em que medida a gestão democrática vêm sendo construída e quais desafios enfrentados nas práticas educativas em uma relativa escola municipal de Tanguá, tendo em vista os conceitos de democracia, participação e autonomia, a fim de cooperar na discussão, reflexão e estudos da gestão educacional.

Para nos auxiliar nesta análise, torna-se necessário compreender o contexto na qual a instituição escolar pesquisada está inserta. Com isso, podemos conhecer os prováveis desafios em relação às práticas democráticas em suas dimensões dentro e fora do ambiente escolar. Alguns desafios podem ser destacados, como aqueles ligados ao aprendizado do aluno – ao fracasso escolar, à estrutura física da escola –, à falta de acessibilidade e à gestão escolar – presença do autoritarismo e a influência de elementos do gerencialismo, entre outros, que influenciam na qualidade do ensino da escola.

Ao pensarmos sobre a gestão democrática na escola pública, devemos compreender os aspectos administrativos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2001, 2003). Ambos devem andar juntos, pois, se ficarem isolados, se tornam um caminho para o controle autoritário e uma gestão autocrática. É preciso relacioná-los com questões de interesses coletivos dos gestores, docentes e de toda comunidade escolar, a fim de proporcionar um espaço de

²²² Recentemente, o Supremo Tribunal Federal – STFn – julgou inconstitucional dispositivo de lei que determinava eleição direta para diretor de escola.

interação de conhecimentos e saberes para a aprendizagem significativa dos alunos, uma das maneiras para isso ocorre por meio da implementação de um Projeto Político Pedagógico que retrate os interesses coletivos.

Diante disso, a gestão democrática é um processo que envolve diversas pessoas que atuam na escola, que possam identificar seus problemas, discutir, planejar e avaliar as ações tomadas para o desenvolvimento da escola baseada nos conhecimentos da legislação, no diálogo, na alteridade, na implantação e consolidação da participação para uma sociedade democrática.

A gestão democrática: discussão teórica

O debate sobre a gestão democrática e os mecanismos que possibilitam a participação coletiva tornam-se cada vez mais pertinentes, diante das dificuldades que as instituições educativas enfrentam para a consolidação desse princípio constitucional e ético-político, em um contexto marcado por profundas e significativas mudanças (FERREIRA, 2009).

Posto isso, pretendemos analisar se a gestão democrática vem sendo construída, de fato, e quais as práticas educativas que favorecem ou comprometem este processo em uma escola pública da rede municipal de Tanguá, sob a luz dos principais conceitos como democracia, autonomia e participação. Conceitos estes fundantes da gestão democrática abordados por autores como Bobbio (2000), Luck (2006), Gadotti e Romão (2004), Dourado (2007) e Silva (2006).

Faz-se necessário estudar a respeito da gestão democrática, pensar a respeito do significado de conceitos, como democracia, tendo em vista a grande gama das lutas simbólicas pela definição. Este conceito muitas vezes é visto como “governo da maioria” ou o “governo do povo”, sempre visando o bem comum e a coletividade. Já em seu sentido moderno, a democracia é considerada como a política que fundamenta os direitos humanos e que possibilita seu desenvolvimento por meio tomada de consciência (ALBUQUERQUE, 2010).

De acordo com Bobbio (2000), em seu conceito contemporâneo de democracia, o vocábulo está ligado ao conjunto de regras para as decisões coletivas, em que prevê e viabiliza a maior participação de todos os interessados e, ainda, se caracteriza como as

regras primárias ou fundamentais, que concedem a autorização a quem possa tomar decisões coletivas.

Com isso, a democracia na escola se mostra nas condições efetivas para a participação com os colegiados, que envolvem diferentes pessoas para seu funcionamento e que cooperam para a construção da democracia social. Isso ainda pressupõe a integração da escola-família, em que os indivíduos nos espaços representativos tenham vez e voz em decisões que tenham influência no espaço escolar.

Porém, a sociedade e a escola ainda estão imbuídas pelo autoritarismo que, ao invés de aproximar as pessoas, reprime-as e afasta-as perante às tomadas de decisões que poderiam cooperar. Ele ainda impede o exercício da autonomia e liberdade conquistados ao decorrer de lutas e processos históricos. A participação aparece como sustentáculo para o processo de democratização da gestão escolar.

É primordial que, ao se falar em democracia, se aponte para a questão da participação. Para Gadotti e Romão (2004), Dourado (2007) e Silva (2006), a participação pode possibilitar à população a oportunidade de conhecer, avaliar os serviços oferecidos e a intervir na organização na vida da escola. Ou seja, a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino e faz com que os sujeitos se comprometam com este processo, tornando-os atores da história cotidiana escolar.

A participação compreende um processo dinâmico, constante e inacabado, ou seja, é sempre uma conquista processual. Para sua concretização, é importante ter instâncias coletivas, como os conselhos escolares, com influências decisivas na vida democrática da escola, além de espaços para o diálogo e debate numa relação de respeito entre os diferentes pontos de vista e ideias.

Nesse aspecto, Paro (1999) destaca a fraca participação dos diversos sujeitos escolares em espaços como os conselhos escolares e ainda aponta que é importante oferecer as condições mínimas para essa participação e representação acontecer na instituição escolar. Ele ainda sinaliza que algumas ações são importantes, como convencer os pais e estimulá-los para que participem dos assuntos escolares e os conscientizem da importância de participação dos espaços.

A autonomia também é um dos conceitos fundantes da gestão democrática. O artigo 15 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/94) afirma que “Os sistemas de ensino assegurarão às escolas públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e da gestão financeira

observada às normas gerais do direito financeiro público" (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, Luck (2006) aponta a necessidade de uma autogestão financeira, a descentralização do poder e a democratização do ensino. A autonomia é entendida, muitas vezes, como a simples resolução de problemas e ações independentes do sistema de ensino.

A autonomia manifesta-se numa conquista contínua a partir da articulação, da mobilização e dos objetivos que os indivíduos almejam na escola. Uma educação democrática que visa à cidadania deve ser consolidada por práticas participativas, que estimulem a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Deste modo, entendemos que a gestão democrática envolve diálogo, perseverança, a busca pelo bem comum e a participação de todos os envolvidos. Do trabalho compartilhado e conduzido por uma vontade coletiva é possível construir uma escola competente e compromissada com a sociedade (LUCK, 2000). O desafio de construir uma gestão democrática tem sido um objeto bem instigante no campo da educação, inclusive busca-se compreender como as ações são edificadas.

A gestão democrática pode proporcionar mais organização, mobilização e articulação das condições necessárias para garantir a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos num processo dinâmico de divisão de poderes, descentralização de ações, respeito à opinião dos sujeitos e da união de todos para alcançar os objetivos propostos.

Como fazer? Percurso teórico-metodológico

É comum observarmos, nas ciências humanas, que as diversas experiências que lidamos são situações complexas e que sempre estão em constante dinamismo das condições humanas, tanto dos pesquisadores, como dos outros sujeitos participantes da pesquisa. Assim, os fenômenos não se apresentam de uma forma única e exclusiva já que a observação é um ato político, pois está impregnada de nossos valores e escolhas e, conseqüentemente, interferem nas análises e interpretações (BRANDÃO, 2005).

Com o propósito de refletir sobre as possibilidades da gestão democrática no espaço escolar da escola estudada; de compreender a realidade vivenciada pelos entes/gestores escolares e de identificar o que esses sujeitos (gestores, professores e alunos) compreendem por gestão democrática e quais suas práticas educativas que colaboram para sua construção, pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa. Segundo Goldenberg (1999), a pesquisa qualitativa não procura representar o universo dos fenômenos, que não

pode ser traduzidos em número, mas a preocupação consiste em compreender os fenômenos de determinado grupo, processo ou organização, como a escola.

A pesquisa qualitativa tem como foco a instituição escolar escolhida, constituindo-se num estudo de caso. Para Ludke e André (1986) enfatizar cada unidade, que é parte de um sistema mais amplo, ajudará a aprimorar o sentimento de descoberta e retratar a realidade, mesmo que de forma individual, com mais detalhes e de forma profunda, além de possibilitar a utilização de variadas fontes de informação, como o uso da análise documental e entrevistas, para compreensão de uma realidade multidimensional e historicamente situada. Assim, o estudo de caso permitirá conhecer como a gestão democrática vem sendo construída nessa escola, a participação da comunidade, a autonomia exercida e as ações implementadas, a fim de compreender suas especificidades e características.

Triviños (1987) ainda destaca que o estudo de caso possui alguns pressupostos teóricos iniciais, mas devemos ficar atentos para novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão, no caso, da gestão democrática. Diante do exposto, podemos considerar o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo.

A análise documental será um dos recursos metodológicos a ser utilizado na pesquisa. Entre os documentos a serem analisados, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico da escola e o Plano Municipal de Educação de Tanguá, a fim de averiguar princípios filosóficos, políticos e pedagógicos, por meio dos quais poderá ser possível inferir presenças e ausências no contexto da constituição de práticas democráticas.

Le Goff (1992) atenta o fato de que, ao analisar um documento, é importante o pesquisador realizar uma análise detalhada deste, os detalhes implícitos e explícitos de sua produção, pois cada documento carrega suas ideologias e não deve ser qualificado como a face única e verdadeira da realidade. Deste modo, como resultado de um tempo e espaço da sociedade, o documento evidencia a relação de força dos que detêm o poder, ou seja, não são produções isentas e ingênuas, mas podem revelar leituras e diferentes modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas.

Além das análises dos documentos, também podemos destacar, como um dos procedimentos metodológicos, a realização de entrevistas aplicadas aos diretores e professores, com questões abertas e fechadas, no intuito de identificar o funcionamento da gestão escolar, a percepção sobre a gestão democrática, as ações existentes para sua

efetivação e os sujeitos envolvidos neste processo. Para Gil (2008), a entrevista consiste numa interação social que permite a obtenção de dados que interessam à investigação. Assim, numa entrevista, é preciso que o entrevistador saiba ouvir de forma ativa, demonstrar interesse em suas falas, emoções, gestos e ficar atento aos detalhes importantes que possam surgir.

Considerações finais

Esta pesquisa, ainda em sua fase inicial, já percebe a necessária reflexão dos conceitos fundantes da gestão democrática, dando destaque aos conceitos de democracia, participação e autonomia. A escola, ao exercer a função de formar os cidadãos e de educar o ser humano em sua totalidade, precisa cada vez mais de ações, projetos e atividades que possibilitem uma gestão democrática e participativa, importante elemento de transformação social.

A gestão democrática é amparada pela Carta Magna e é pertinente se apropriar deste feito para ajudar este processo nas escolas, tornando todos os sujeitos atores dessa construção autônoma e emancipatória. A participação da comunidade escolar, em diversas ações realizadas pela escola, possibilita que as pessoas sintam-se autoras e responsáveis pelos resultados da participação coletiva e integrada entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

É crucial ressaltar que a escola pode se unir, reivindicar seus direitos frente ao Poder Público, lutar por sua autonomia e intervir na realidade, buscando soluções próprias específicas às suas comunidades escolar e local, ou seja, este processo não é fácil, pois demanda paciência, diálogo, ousadia e soluções dos problemas, inclusive, muitas vezes, a gestão democrática é vista até como uma utopia, mas que aponta possíveis práticas que podem cooperar para as experiências democráticas.

Referências

ALBUQUERQUE, A. E. M. *O Demo Da Democracia: A Democracia Como Desafio, Projeto e Problema*. ANPAE, Encontro Ibero-Luso Brasileiro, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei de 05 de dezembro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, C.R. Pesquisa Participante. In: FERRARO JR., L.A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p.257-266. Disponível em:
<<http://mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

CURY, C. R. J. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, A. C. *A qualidade da Educação: conceitos e Definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, E; B. Gestão democrática da escola pública e a participação emancipável. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 211-223, jan./jun. 2009. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br/>> Acessado em: 05 jul 2016

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6. Ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

GIL, A. C. Entrevista. In: *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
_____. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In. Em Aberto, Brasília, v. 17. n. 72, p. 11-33. fev./jun. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NAJJAR, J.; FERREIRA, S. C. Formação continuada, gestão escolar e construção da democracia no cotidiano da escola. In: CHAVES, I. M.; COSTA, V.; CARNEIRO, W. (Orgs.). *Políticas públicas de educação*. Niterói: Intertexto, 2009.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional - organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 209-219 (v. 3).

SILVA, J. M. *Autonomia da escola pública*. São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, N. R. G. *A Participação da Comunidade Na Gestão Escolar: dádiva ou Conquista?* 2006. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE3dIAD/a-participacao-comunidade-na-gestao-escola-dadiva-conquista>> Acesso em: 10 jul 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS SIGNIFICADOS SOBRE A DEMOCRACIA

Marcela Betancourt Sáez (UFF)

Resumo: No Chile, o conceito de democracia tem contraditórios significados, tudo em relação a sua perda dramática, com o golpe de Estado cívico – militar –, em 1973, que resultou em um escurecimento das condições sociais que gera a democracia e justiça social, o que significa um Estado democrático. É a partir da cidadania que são geradas tentativas de recuperação da democracia, especialmente pelos jovens estudantes universitários. São eles que, como sujeitos, constroem significados, com base em suas próprias experiências e reconstróem a rua como um espaço para a participação. Assim, esses jovens estudantes tornam-se os protagonistas da convulsão social, gerando significados da democracia. Muitos estudantes de Pedagogia têm participação e engajamento nestes processos. Dessa forma, torna-se interessante conhecer seu significado sobre a democracia, pois eles serão quem têm a possibilidade de converter seu futuro trabalho docente em uma instância que contribua para ressignificar a democracia e a instalar o valor dela nas futuras gerações.

Palavras Chave: juventude, democracia, significados, estudantes de pedagogia.

Introdução

A história do Chile tem muitos movimentos sociais organizados na procura da democracia, que constituem momentos esperançosos, mas não conseguem mudar essa organização nacional oligárquica que restringe a participação da cidadania e que faz com que um setor privilegiado da população seja quem paga as decisões pelo país todo. Entretanto, com a perspectiva de manter os privilégios e ganâncias econômicas de poucos, pertencentes as mesmas famílias que sempre tiveram o poder no país. Para o mundo exterior, o Chile parece um país democrático, mas não é assim. A cidadania tem somente a possibilidade de participar de eleições que permitem eleger a um duopólio de coalisões, financiado por empresas que, sendo estaduais, foram privatizadas na ditadura de Pinochet. Sem dúvida, a falta da democracia é o maior problema que o país tem para conseguir uma sociedade justa e igualitária.

Os jovens estudantes chilenos sempre tiveram participação e engajamento nos processos sociais. Assim, são eles que vão para a rua exigir uma sociedade mais democrática e participativa, uma sociedade que respeite os direitos básicos e desenvolva políticas de igualdade. Eles foram protagonistas de resistência na ditadura e, agora, são eles que colocaram em xeque as graves problemáticas que apresentava o financiamento da educação, logo da precarização da educação pública, que começou com a ditadura e aperfeiçoou-se nesse modelo social em que o país vive hoje.

No Chile, a escola é um espaço de obrigatoriedade muito massiva e, por esta razão, tem uma responsabilidade em relação à formação do espírito crítico e democrático que se desenvolve nos meninos e jovens que dela participam. Como espaço cultural de confrontos permanentes, pode-se converter em uma instância que contribua para ressignificar a democracia e a instalar o valor dela nas futuras gerações. A escola não pode fazer tudo; entretanto, do único espaço social "obrigatório", não se pode pedir menos, isso se estivermos realmente interessados no direito à educação, acesso a ela e com equidade para todos, combatendo as desigualdades e promovendo a democracia “em e pelos” sistemas escolares (REDONDO 2010). Nesse cenário, o professor tem papel fundamental na realização dessa possibilidade; no entanto, o professor novo, que saiu há pouco tempo da faculdade, e também pelas mobilizações sociais, as quais o país tem experimentado nos últimos anos, formaram parte desse movimento de jovens estudantes que foi para rua exigir participação. É esse jovem que agora está na rua quem vai ser o professor dos meninos e jovens de escola nos próximos anos.

Assim, justifica-se pesquisar o fenômeno, buscando o sentido que os jovens estudantes de Pedagogia, que tem engajamento político e participação das mobilizações estudantis, atribuem ao conceito de democracia. E, assim, tentar fazer um encontro entre os significados e a cultura das quais esses jovens participam, pensando na democracia como constitutiva da família, do entorno social, da experiência educativa na universidade, revelando o grau de coerência entre essas significações, suas próprias trajetórias e sua formação universitária, além dos potenciais alcances em seu futuro trabalho como docente. Tudo isso levando em consideração a importância da instalação da democracia nas escolas como espaço de construção de conhecimento, que pode fazer uma contribuição à democracia do país. Assim, torna-se interessante conhecer a validação que fazem esses jovens da democracia como um valor fundamental para uma sociedade mais justa e compreensiva da diversidade.

Assim, o objeto de estudo está no fato de que os jovens estudantes de Pedagogia que tem engajamento político e participação atribuem a o conceito da democracia, com uma pergunta de aproximação fundamental, que é o significado de ser jovem em Chile, um país com essa história política de abandono da democracia, com uma sociedade que foi naturalizando um modelo econômico baseado na desigualdade e em pouca participação nas decisões que afetam a sociedade.

Neste artigo, serão abordados três eixos centrais que constituem a vigilância epistemológica da pesquisa e que permitem sua abordagem: significado, democracia e juventude.

O desenvolvimento dos eixos centrais coloca em jogo a credibilidade da pesquisa e constituem uma aproximação ao objeto de estudo. Esses conceitos têm duas tarefas importantes: de um lado a abordagem a os atores relevantes; de outro, o desenvolvimento teórico.

A vigilância epistemológica tem relação com os pressupostos teóricos de base da pesquisa que permitem total coerência interna com os componentes dela e, assim, ter considerações finais que culminem desse corpo construído, fruto da reflexão epistemológica (BOURDIEU *et al* 2004).

O caminho dos significados

Aqui o conceito de significado tem uma repercussão fundamental, pois engloba os outros dois conceitos, lidando com a disparidade entre realidade e ideal (BECKER 1977).

Para compreender o conceito de significado, é fundamental primeiro desenvolver o conceito de *cultura*, pois o significado se constrói de acordo essa cultura da qual a pessoa participa. levando-se em consideração que os atores-chave pertencem a uma cultura objetiva, ela deve ser descrita, caracterizada e, assim, conseguir posicionar esse ator nela, como um ser ativo, participante e que exerce influência sobre ela (RIOS 2004).

Para Clifford Geertz (1992), a cultura é um conceito semiótico, na perspectiva que permite a comunicação entre os indivíduos, gerando jogos de interações de diferentes índole. A cultura encarna, assim, a trajetória da vida de um grupo de pessoas, que até certo ponto compartilham sua cultura com outros.

A cultura é uma extensão dos sistemas de símbolos, como instrumento de comunicação, o que significa um acordo sobre o significado do mundo (BORDIEU 2013).

Na introdução do texto de Bourdieu, *A Economia das Trocas Simbólicas*, Sergio Miceli (2013), mostra que essa postura tem que vir com uma integração lógica e social de representações coletivas. Para o autor, ditos símbolos têm em si mesmo um poder político, que a cultura, por sua vez, produz e inculca em relações de sentido. Então, o indivíduo social, que vive em relação às instituições e estruturas sociais, consegue uma configuração particular de significados que dão para ele acesso a essa cultura. Assim, esse ser social é também um ser individual. A cultura e significados que se constroem com essa cultura têm coletividades nessa construção, mas têm muito de individualidade. O indivíduo se constitui como um sujeito nessa ação simultânea de seu ideal e sua experiência social (MARTUCELLI; ARAUJO, 2010).

O enfrentamento com a realidade como trajetória, a partir da diversidade, tenta compreender a individuação desses seres sociais, e sua cultura é configurada de individuações que constituem diversidade, mesmo seus significados. Assim, a cultura é hoje uma construção que permite múltiplas expectativas individuais (MARTUCELLI; ARAUJO, 2010), então, é fundamental, como mostram os autores, reconhecer a singularização das trajetórias pessoais, pois elas são as que marcam as posições sociais dos atores e seu lugar na cultura da qual tomam parte. É necessário colocar importância no indivíduo para a compreensão de sociedades atuais. Aqui, as experiências particulares nas experiências do indivíduo, na sua posição social (MARTUCELLI 2010), vão permitir ter acesso a essa cultura que intenta-se descobrir, caracterizar, reconhecer e assim conseguir a abordagem dos significados.

São esses significados organizados no campo simbólico, aqueles que permitem ordenar o mundo natural e social por meio dos discursos, mensagens e representações. Tal organização tem uma ideologia própria. O símbolo adquire o valor de significado, na medida em que forma um emaranhado de imagens ou rede conceitual, que permite ser debelada na medida em que se reconheça os sujeitos individuais que constituem a cultura. Utilizando a linguagem como a expressão humana por excelência, a cultura pode ser interpretada pelos discursos, pois cada expressão vai ter um significado profundo.

A leitura e a interpretação do indivíduo, de suas atividades, de seu estar-no-mundo e da linguagem que identifica esse estar, implica adentrar-se em seus discursos. Pensar o homem e sua cultura é produção de conhecimento, e aí a linguagem joga um rol fundamental nas interações sociais e na construção do sentido, tendo a palavra como ponte entre mim e outro (BRAIT 2006), tendo em conta que a língua vive e evolui historicamente

na comunicação verbal concreta (BAKHTIN 1997). Para conseguir chegar aos discursos dos atores, precisa-se dessa interação verbal. Não é possível gerar uma análise de discurso sem essa interação, sem uma participação dialógica nas enunciações, sendo parte da dimensão ativa de interação. Assim, é possível chegar à percepção dos universos que se interpretam e constroem sentidos (BRAIT 2006).

Da democracia aos valores democráticos e à cultura democrática

Para abordagem do conceito de democracia, é necessário um posicionamento. O conceito pode ter muitos significados, dependendo dos paradigmas em que está posicionado quem a define; entretanto, nem todas as definições se propõem a realizar os direitos das pessoas. Do ponto de vista do enfoque do direito, é possível entender a democracia como a participação da cidadania e justiça social (PIZARRO 2003). Essa participação não se limita às eleições para votar em um ato que poderia ser chamado de livre, mas para fazer uma conquista de diferentes instâncias, permitindo uma verdadeira participação (COUTINHO, 1979).

Essa participação tem a ideia de uma sociedade com uma "democracia real", com liberdade e igualdade, como assinala Rancière (2014), na qual as instituições não estão servindo à preservação do capitalismo e na qual não se deixa de lado essa lógica existente que, como foi sugerido por Coutinho (2006), permite um Estado a serviço de interesses privados, protegida por eleições livres, disfarçadas de democracia. Tal lógica desumanizante naturaliza a violência do Estado e as desigualdades representadas por falta de oportunidades, empregos precários e sem sentido, impossibilidade de participação social, pobreza e todas as características negativas que envolvem a separação da sociedade em classes, na qual alguns são favorecidos e outros segregados ou excluídos. Rancière (2014) sugere que não há governo justo sem participação e que essa participação é constitutiva para aqueles que não têm mais poder do que ser governados. Na realidade chilena, torna-se precário o direito à participação, porque, na ditadura, proíbem-se os sindicatos, centros de estudantes e os partidos políticos. Logo no momento de acabar a ditadura, a participação se reduz a votar nos comícios eleitorais, se bem que não estão proibidos os sindicatos, mas o código laboral questiona sua organização e tampouco estão proibidos os centros de estudantes, mas o país tem muitas Faculdades e Universidades com

proprietários privados – que são livres para intervenção ou simplesmente exigir tantos requisitos para sua formação que, em muitos casos, não pode ser obtida.

O Chile é um país em que a propriedade privada está acima das pessoas, que são estabelecidas pelo poder aquisitivo no mercado e não pela igualdade no exercício de seus direitos (ATRIA 2010). Portanto, nessa lógica, o mais importante para a classe empresarial e elites políticas é desenvolver dispositivos (BORDIEU 2003) que permitam cuidar e aumentar suas ganâncias para a proteção dessa propriedade, à custa dos direitos das pessoas. Além disso, existe uma constituição que atribui um peso excessivo aos direitos econômicos (FECPT 2012).

Para Rancière (2014), esse tipo de representação continua sendo uma forma oligárquica, uma vez que é a representação das minorias, que, por sua vez, têm títulos para resolver seus negócios. O governo é exercido da minoria para a maioria.

É assim, então – com a ilusão de participação – que só defendem "os direitos dos indivíduos egoístas da sociedade burguesa" (RANCIÈRE, 2014, p. 28). O autor é claro em assinalar que, nessa sociedade que se autodenomina democrática, há apenas uma "pintura fantasiosa, destinada a sustentar tal ou tal princípio do bom governo" (idem, p. 68). Esta perda de valor do grupo que apresenta a imagem da democracia não é outra coisa que um totalitarismo disfarçado de direito, como é sugerido pelo autor. Então a participação pode constituir um valor democrático para a abordagem da democracia.

O individualismo democrático (RANCIÈRE 2014) leva à naturalização da ideia de democracia com que a sociedade contemporânea trabalha, deixando o caminho para estabelecer um sistema relacional individualista e injusto para restringir a igualdade de direitos.

Conceito de juventude em o jogo com o tempo.

Juventude é um conceito revisado por diferentes autores e que, à luz das permanentes mudanças sociais, apresenta variações desde sua definição. Ser jovem é uma etapa concreta da vida, um período específico, que é impossível confundir nem com a infância nem com a idade adulta (CICHELI 2001). Pode ser entendida como essa etapa que parece transitória entre a infância e a idade adulta (LECCARDI 2005); entretanto, isso não tem que se relaciona com essa ideia positivista de um tempo que é linear, e sim com um processo de rebelião em relação ao mundo adulto. Aqui aparece um conflito que, para

Cicheli (2001), pode ser até necessário para a construção de um indivíduo autônomo. No geral, ocorre aqui uma deficiência na autoridade parental frente à emergência de uma cultura juvenil (LECCARDI 2005). É Leccardi (2005) quem mostra que, em pesquisas realizadas com jovens, estes preferem a desaprovação de seus pais a uma ruptura com seus amigos mais próximos, o que pode ser explicado por uma distância entre gerações. Aqui temos uma ideia de constituição não somente de geração mesmo, mas também de cultura a partir da geração e a vivência nela, que constitui um processo que parte com a adolescência. “A adolescência é assimilada a um segundo nascimento, que faculta ao indivíduo fazer o luto de sua infância e um processo de individualização, desde que o jovem possa se afrontar aos modelos fortemente normatizados da vida adulta” (CICHELI 2001, p. 6). O autor supracitado mostra, também, que nas últimas décadas essa visão, até dicotômica, entre juventude e tempo adulto tem vivenciado mudanças interessantes. Frente às últimas pesquisas realizadas por esse renomado pesquisador em grupos de jovens, evidencia-se que a ruptura com o mundo adulto é muito menor, e esses *novos jovens* sentem em muitos casos empatia com os adultos, aproximação, e seus núcleos parentais são muito importantes para eles. Assim, não se pode falar sobre uma ruptura *per se*, mas se podem encontrar novas vinculações de enriquecimento intergeracional. Essa ideia vem a modificar a cultura que os jovens constroem, pois agora incorporam em sua cultura certos elementos de seus referentes adultos.

No enfoque de Karl Mannheim (1993), a história da humanidade foi construída desde uma sucessão de gerações, no entanto, é importante voltar para olhar o conceito de juventude afastado do olhar positivista da linearidade dessa sucessão que marca o destino pessoal entre a vida e a morte, toda vez que se tende a pensar a juventude desde uma limitação orgânica, somente emoldurada em um tempo biológico, caracterizada como uma época tempestuosa, mesmo como a velhice, desde um elemento conservador. Por outro lado, o autor é muito claro em assinalar que a etapa e duração da juventude tem apresentado múltiplas variações, de acordo com a mudança na limitação da vida. Sem dúvida, o ser jovem não é uma esfera puramente quantitativa com um tempo somente exteriorizado, pois é possível afirmar que o único tempo verdadeiro é o tempo vivencial (MANNHEIM 93).

Nesse ponto, torna-se necessário chegar ao conceito de geração. Ser jovem e ser parte constitutiva de uma cultura implica também ser parte de uma geração. Ser parte de um mesmo tempo social não constitui geração. Para ser parte de uma geração é

fundamental compartilhar princípios, valores, experiências, aquilo que a sua vez implica: renovação social.

A irrupção de novos homens faz, certamente, que os bens constantemente acumulados sumam; mas cria inconscientemente uma nova eleição que se faz necessária, a revisão no domínio daquilo que está disponível; nos ensina a esquecer aquilo que já não é útil, a pretender aquilo que todavia não é conquistado (MANNHEIM, 1993, p. 213) [tradução própria]

Os jovens, então, têm uma tarefa social ao ser entendido como atores sociais (MELUCCI 1996). Os jovens se significam, como o próprio Melucci (1996) assinala, desde o autocontrole de suas condições de formação e das orientações de suas ações e, portanto, eles estão expostos aos processos sociais e se levantam com o papel de quebrar a hegemonia do mundo adulto culturalmente com suas próprias regras. O jovem tem um período, na vivência de um processo, para quebrar essa hegemonia, pois logo deixa de ser jovem e muda em parte de tal hegemonia. (MELUCCI, 1996) Ser jovem é um exercício de tempo.

Concluindo

Uma aproximação aos significados sempre traz consigo uma linha compreensiva – interpretativa –, que permite a fala com os sujeitos, atores relevantes, sua cultura, seus diálogos numa abordagem em que o pesquisador não fica de fora, mas conhece e se reconhece em essa cultura estudada e em o resgate dos discursos dos atores. Esse posicionamento da contribuição de uma pesquisa centrada nas pessoas, em um grupo humano, que, sem dúvida, não representa a sociedade toda, nem os jovens todos, mas que é representativa de uma cultura. Então, nessa compreensão cultural das pessoas, neste caso, os estudantes de Pedagogia, é fundamental o posicionamento no paradigma da diversidade, pois se precisa de uma lógica de compreensão do outro para aceder a uma cultura diferente a outras que configuram uma sociedade complexa. Com o objetivo central de conhecer o significado fornecido pelos estudantes de Pedagogia com relação à democracia, que se estabelece, e verificar como eles se veem como cidadãos democráticos, como jovens democráticos, é que se pode discutir e refletir sobre os professores no Chile – país que precisa de formação democrática com urgência –, sobre a formação de professores e suas contribuições para a construção de docentes democráticos.

O conceito de dialogicidade nesse encontro com outro, permeabilidade a partir de outro, reconhecimento cultural e resgate da cultura, tem que ser abordado com a perspectiva dialógica no reconhecimento de um “eu” e um “tu”, permitindo um fechamento teórico entre essa individuação e essa cultura.

Em relação à categoria jovem, por um lado, essa categoria tem que ser abordada rompendo a lógica positivista de vivência linear, no entendimento de que a juventude constitui uma atitude frente à vida. Por outro lado, é fundamental agregar outra categoria paralela à juventude, que é a geração. Os atores entrevistados pertencem a uma geração de jovens que podem ~vislumbrar a democracia com essa posição geracional. É esse jovem, no Chile, desse momento histórico, quem constrói um significado de democracia e não outro. É importante fazer uma delimitação desses conceitos, como cultura democrática, valores democráticos, jovens democráticos, professores democráticos. O eixo central continua sendo a democracia, mas hoje se agregam linhas de análise que podem permitir evitar ambiguidades e enfrentar a análise com margens argumentativas, que delimitem tal análise e facilitem o diálogo discursivo.

Referências

- ATRIA, Fernando. *Mercado y Ciudadanía en la Educación*. Flandes Indiano, Chile, 2010, p. 128.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec, São Paulo, 1997.
- BECKER, Howard. *Uma teoria de ação coletiva*. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1976, p.225.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Editorial Perspectiva, Sao Paulo, Brasil, 2013, p. 361.
- BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON Jean-Claude. PASSERON, Jean-Claude *El Oficio del Sociólogo*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, p. 351.
- BRAIT, Beth. *Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise*. UFF, Niteroi, Brasil, 2006, p47-62.
- CICHELI, Vincenzo. *Repensar os laços entre país e jovens adultos fora da aporia conflito-entendimento*. Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares. 2015, p 247-265.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. Encontros com a Civilização Brasileira, v. 9, p 33-47, 1979.

_____. *O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas*. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p173-200.

FEPT. *Informe sobre la situación del derecho a la educación en Chile durante el año 2012*. Disponível em: <http://campanaderechoeducacion.org/fresce/c/canaais/page/15/> 2014.

GEERTZ, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona, España 1992, p. 387.

LECCARDI, Carmen. *Por un novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo*. Revista de Sociología da USP. 2005, p 35-57.

MARTUCELLI, Danilo. *La individuación como macrosociología de la sociedad singularista*. Universidad Alberto Hurtado, Chile, 2010, p 9- 29.

MARTUCELLI, Danilo. ARAUJO, Kathya. *La individuación y el trabajo de los individuos*, Educação e Pesquisa, Sao Paulo, 2010, p 77-91.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Joung v.4 n.2, 1996, p. 3-14.

MANNHEIM, Karl. *El problema de las generaciones*. Revista española de investigación sociológica (REIS), n 62, p. 193-242.

PIZARRO, Marino. *Educación Democracia y Participación*. Revista Enfoques Educativos 5, 2003, p 101 -105.

RANCIERE, Jacques. *O Ódio à Democracia*. Editorial Boitempo, Sao Paulo, Brasil, 2014, p. 125.

REDONDO, Jesús. *Derecho a la educación y desigualdad*. OPECH. Santiago. 2010.

RIOS, Teresa. (2004). *La Configuración de Sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica. Chile.

Roda de Conversa “Educação, Democracia e Política” - Sessão 2

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (TE)

A DOCÊNCIA NA ÓTICA DAS NOVAS DCNS – APONTAMENTOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO DO EDUCADOR

Bruna Oliveira dos Santos (UFF)²²³

Resumo: Considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho que tem refletido e modificado as políticas sociais, sobretudo a educação, este estudo tem como questão central analisar os sentidos da formação e trabalho que se manifestam nas novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, aprovadas em 2015, com o Parecer CNE/CP nº2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015. A intenção é a de apresentar a pesquisa em curso como mestranda da pós-graduação, tendo como fundamento a análise documental referente as DCNs, evidenciando suas contradições e a concepção de trabalho nela engendrada. As análises utilizam a concepção marxista, caracterizando o ponto central nas discussões sobre o processo educativo no que tange à valorização, formação e atuação do educador.

Palavras-chave: Formação, Trabalho, Docência.

Introdução

Este estudo tem como questão central analisar os sentidos do trabalho sob a docência que se manifestam nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério²²⁴, na qual uma série de medidas político-jurídicas busca repensar a formação inicial e continuada, bem como a valorização dos profissionais com o

²²³ Bruna Oliveira dos Santos, Mestranda pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: brunauerj@hotmail.

²²⁴ O termo empregado no presente estudo define os trabalhadores da educação da área do magistério, conforme está previsto na LDB nº 9394/96, a saber: “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)”. Nesta pesquisa, estamos nos reportando somente aos profissionais com a formação em nível superior, os quais a presente lei distingue como professores – inciso I e trabalhadores- inciso II.

objetivo de dar mais organicidade, em consonância ao projeto de política nacional para estes profissionais.

Pautado no conceito de trabalho, compreendemos esta categoria como elemento fundante dos processos sociais em seu sentido histórico e ontológico, uma vez que é atividade essencialmente humana. É pelo e no trabalho que o homem se forma e reproduz sua humanidade, produzindo assim, sua existência de geração em geração. (FRIGOTTO, 2006). Sob esta perspectiva, o homem para reproduzir-se necessita aprender a produzir sua própria existência, tornando-se homem, num processo biológico-físico-social e cultural. Este aprendizado através do trabalho é, ao mesmo tempo, a formação do homem, ou seja, se configura também como um processo educativo. A “origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007 p. 3-4).

Entretanto, em sua forma histórica, particularmente segundo o modo de organizar a produção e reprodução da vida na sociedade capitalista, com o surgimento da propriedade privada e a divisão social do trabalho, este adquire uma dimensão alienada, subjugada e explorada, que expropria do homem a sua condição de existência (SAVIANI, 2007, FRIGOTTO, 2006, FRANCO, 2005). Do mesmo modo, a educação no modo de produção capitalista adquiriu papel histórico e socialmente determinado pela divisão por classes, seguindo a concepção de adequação à organização do capital.

As transformações em curso ocorridas no mundo do trabalho, desde a implantação das políticas neoliberais no Brasil nos últimos anos, devido à crise estrutural do capital articulada à ideologia neoliberal, teve como saída a reorganização política e econômica, intensificando o processo de mercantilização da educação como um dos instrumentos de produção e de crescimento da economia.

Em âmbito nacional, estas mudanças foram previstas pela reforma do Estado sob a vertente do ideário neoliberal, viabilizadas por um projeto conservador e privatizante. Para tanto, reorganizou-se todos os setores de responsabilidade do governo, sobretudo a educação, que neste período ganhou visibilidade dada, pelo menos teoricamente, ao discurso dos países periféricos em firmar o compromisso com a eliminação do analfabetismo e melhorar a sua qualidade, não perdendo de vista a adequação dela à lógica do mercado, de acordo com a reestruturação produtiva em curso.

Isto se deve às mudanças ocorridas no modelo de produção capitalista em que colocou para a inovação de base científica e tecnológica os produtos e serviços às novas formas de trabalho, estruturando a ideia da necessidade de maior qualificação e formação

dos trabalhadores para atender às novas técnicas e formas organizacionais, tornando o conhecimento e a informação como categorias centrais no desenvolvimento da tecnologia, tendo como consequência a internacionalização da economia.

Por este fato, ao observar o campo de pensamento que se estrutura nas DCNs de 2015, o qual é justificado por dados da realidade brasileira, encontramos no documento a necessidade de o docente, em seu exercício, além de uma sólida formação, “o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p.42), ou seja, estar apto e dominar os processos tecnológicos para formar alunos para o ingresso futuramente no mercado de trabalho.

Com efeito, observamos nas produções acadêmicas sobre os fenômenos educacionais/educativos brasileiros a adequação aos paradigmas da tese da sociedade do conhecimento no âmbito da formação, acreditando que outras questões, para além do trabalho, ressurgissem como questões principais a se definirem na nova organização societal, como habilidades, domínio do conhecimento, aprender a aprender, interação, linguagens, construção da personalidade, desconsiderando a totalidade da realidade em que se fundam os processos sociais e contribuindo, assim, para a consolidação da ideologia da chamada da sociedade pós-moderna (HARVEY, 2014; DUARTE, 2008b; SILVEIRA, 2011), muito articulada às novas perspectivas da educação para o século XXI.

Importante dizer a interferência também dos organismos supranacionais, organizações não governamentais, empresários, entre outros, que firmaram seguir a cartilha da ideologia neoliberal de novos padrões da gestão e do financiamento social, descentralização, privatização e, sobretudo, avaliação. Nesse sentido, encontramos uma série de documentos que justificam o papel da educação no cenário econômico e o papel do educador na promoção de uma educação que vise atender esse cenário por meio de políticas para a formação docente e de avaliação subsidiadas, elaboradas e defendidas pelo BM, FMI, OCDE, UNESCO, BM, BID, PREAL, e um pouco mais recente pela UE, MERCOSUL.

Diante do avanço das forças produtivas, no campo ideológico da formação para o novo mercado global, encontramos a pedagogia das competências, na qual a escola e o professor tem um papel de promotor e articulador que não se relaciona diretamente com a transmissão e produção dos conhecimentos e conteúdos elaborados e desenvolvidos pela humanidade, mas sim com competências e habilidades que se podem extrair da formação subjetiva do indivíduo – atitudes, criatividade, adaptabilidade, domínio das técnicas

exigidas pelo mercado de trabalho, incluindo a flexibilidade para transformar ou adequar-se às necessidades de suas funções, conforme as demandas da economia.

Concordamos com Ciavatta e Ramos, que definem tal momento como a era das diretrizes, uma vez que tais fomentos jurídicos, de acordo com as orientações internacionais, têm como finalidade a “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincidem com a era das incertezas” (2012, p. 17)²²⁵. Elas afirmam que estudar o currículo na relação trabalho e educação tem relevância, visto que a política estratégica de conformação e formação para a sociabilidade contemporânea perpassa justamente por aquilo que regulamenta em metodologias e conteúdos o conhecimento a ser compartilhado, de acordo com a ideologia neoliberal existente. Assim,

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 19).

Com o CNE e suas secretarias e aparelhos normativos, foram desenvolvendo concepções de formação inicial e continuada com o objetivo de organizar e unificar o arcabouço legal em que se edificou em torno da docência, concentrando disputas e consensos acerca da concepção de docência e sua prática.

A partir do governo Lula da Silva (2003-2011), em continuidade com o governo Dilma Rousseff (2011-2016), percebemos a implementação no país de propostas que edificaram a política de formação e trabalho, contendo um caráter de coalização social à visão lógica empresarial na gestão dos processos educacionais.

Nessa perspectiva, importante política desenvolvida no início deste período foi o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007 (ainda em vigor, mesmo com a aprovação do PNE lei nº 13.005/14), o qual promoveu diversas políticas para a educação, em especial, a formação e trabalho docente pela implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Marcado pela regulação por meio do decreto nº 6.094 de 2007 foi firmado o compromisso com todos os entes federados na execução de projetos

²²⁵ As autoras tratam desta acepção “a era das diretrizes” em um artigo de mesmo título, na qual discutem o campo de pesquisa trabalho e educação na compreensão da organização da educação, do conhecimento, especificamente, na reorganização curricular e de concepção dos cursos para a formação profissional, pontuando sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio, no contexto das reformas educacionais. A utilização desta concepção se deve ao fato de que ela atualmente também, a nosso ver, se assemelha aos instrumentos legais que legitimam as políticas de formação docente.

em todos os cenários dos sistemas de ensino da educação básica até o nível superior para atender as metas estabelecidas pelo plano.

As novas Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério aprovadas em 2015, a partir do Parecer CENE/CP nº2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, se concentram em uma normatização que busca consolidar e, portanto, unificar e organizar a política nacional para a formação e o trabalho docente no intento de estabelecer o perfil “desejado historicamente”, incorporando assim parte dos anseios dos profissionais da educação que reivindicam historicamente uma formação de qualidade; por outro lado, desconsiderando uma formação omnilateral que vise à emancipação humana, de modo a regular as ações que as instituições superiores de educação, as redes e os sistemas de ensino deverão efetivar na construção do conhecimento e da prática do profissional do magistério, com os conteúdos básicos comuns, tempo de formação, formação na prática continuada, valorização da carreira e condições de trabalho seja no âmbito público ou particular.

Reivindicando-se como documento que representa as necessidades da valorização e formação dos profissionais do magistério, as DCNs aprovadas em 2015 integram propostas articuladas a temas que envolvem a prática educativa no âmbito da formação de atitudes, habilidades, cultura, educação tecnológica, competências, diversidade e cidadania, à margem dos fundamentos filosóficos e científicos que constituem a compreensão da educação na perspectiva histórico-ontológica, tendo como fonte as determinações dos organismos supranacionais, bem como do setor empresarial nacional organizado.

Logo, nos questionamos de qual lugar as DCNs-2015 estão falando sobre o espaço social e sua socialização, o bem comum e a democracia e a orientação para o trabalho? Podemos perceber que corroboram e não há análise crítica sobre a ideologia estabelecida na sociedade dividida em classes e que (re) constrói diuturnamente as bases hegemônicas de uma visão de mundo determinada pela classe dominante – a expropriação do trabalho docente pelas políticas do consenso, impulsionando os trabalhadores a pensarem e sentirem-se parte dessa engrenagem.

Os eixos que constituem as DCNs-2015 não estão aquém nem além das demandas existentes na contradição entre capital e trabalho no atendimento às exigências inovadoras e atenuantes dos conflitos sociais, a fim de desenvolver o país no âmbito econômico, conforme as prescrições dos organismos supranacionais. A nosso ver, tais categorias que acomodam as diretrizes com um tom progressista, faz valer cada vez mais a ideia precípua

de adaptabilidade tanto da educação e da formação profissional aos preceitos disseminados que Duarte chama de “função ideológica”, contida na chamada sociedade do conhecimento, escamoteando o seu caráter de classe dentro do sistema capitalista. Isso porque

Seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008b, p. 14).

Assim, a política nacional de formação tem se delineado por meio das DCNs aprovadas em 2015 que, em seu documento pelo parecer e resolução, definem a concepção de docência e o papel do educador na atuação do que está estabelecido para a educação do século XXI.

Elas representam mais do que a organização curricular e estrutural da formação para o trabalho, representam assim a expressão de um projeto em curso de conciliação de forma aparente daquilo que, historicamente, se reivindica da práxis do educador, caminhando-se para além da prática pedagógica, em sua essência aos aspectos definidos por Freitas, aqui descritos anteriormente: responsabilização e meritocracia. Ao professor, a tarefa é a de imbuí-lo do espírito dos novos tempos de uma sociedade competitiva, individualista e calcada em seus processos sociais e educacionais na pseudoconcreticidade do aprender a aprender, enquanto mera função ideológica da formação por competências e habilidades.

Temos a compreensão da concepção de docência, definidas nas DCNs 2015 como uma ampliação de sua função diante do cenário escolar, na qual o educador tem caráter flexível e polivalente na execução de suas funções pedagógicas, ainda que tendo uma base comum nacional, estabelecendo assim, um currículo multidisciplinar (DOURADO, 2013).

Desse modo, a constituição de um currículo e mais que isso, de um curso de formação de professores – licenciatura – tem a responsabilidade e a tarefa de elaboração e produção do conhecimento que, na particularidade, provoque a reflexão crítica dos processos sociais e pedagógicos emergidos da própria realidade, necessários para a construção da consciência de classe diante da formação da classe trabalhadora. E é a universidade o *locus* central, conforme as propostas atuais bem veiculadas de organização dessa base curricular.

Saviani (2012, p. 88) nos alerta, com base numa pedagogia histórico-crítica, sobre “a importância política da educação que reside na função de socialização do conhecimento”, a fim de contribuir de modo real na construção de uma formação *omnilateral*, fazendo entender o (s) projeto (s) em jogo no campo social, especificamente, na formação para o trabalho do educador. São, portanto, fios de uma teia de múltiplas determinações, as quais a presente pesquisa aprofundará mais à frente.

Considerações em construção

Sabendo que um projeto de pesquisa, além do rigor científico e da posição definida quanto a base teórico-metodológica também sofre ao longo de seu desenvolvimento intervenções subjetivas e objetivas no tempo e no espaço referente à materialidade histórica, este estudo buscou apresentar o ensaio das discussões travadas até o presente momento na construção do objeto em tela. Podemos assim, expor o cenário político e econômico em que se inserem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, situando as mediações que as confrontam ou as consolidam no contexto atual.

Por ser uma política recente, as DCNs constituídas a partir dos anos 2000 marcam uma intensificação de medidas de controle e regulação difundidas na educação e na formação para o trabalho docente nos últimos tempos. Esta temática apresenta relevância fundamental na compreensão do projeto nacional em que se estrutura a profissão do magistério, o que permitirá captar simultaneamente em sua essência os objetivos e princípios articulados às demandas de internacionalização do capital nos tempos atuais, com marco temporal em fins da década de 1990 até o presente histórico de vigência da legislação, explicitamente, do governo de FHC a Dilma Rousseff.

Portanto, ter uma norma que estabeleça o perfil do profissional nos permite desvelar as contradições existentes tanto nas concepções filosóficas, quanto materialmente estruturadas entre cursos e atuação em que o trabalho se apresenta na sociedade capitalista para esta formação, que dará sustentação à *práxis* desse educador, seja na esfera de atuação para conformação ou transformação diante dos condicionantes sociais existentes.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP Nº 2* de 15 de junho de 2015. In: Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1* de 15 de Maio de 2006. In: Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de Maio de 2006, Seção I, p. 11.
- _____. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b.
- BRASIL_____. *Decreto n. 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- _____. *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 13.005*, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
- CIAVATTA. M. RAMOS. M. *A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres*. Revista Brasileira de Educação, v. 17 nº 49 jan-abr. 2012.
- DOURADO. L. F. *A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate*. RBPAE - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.
- DUARTE. N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo. In. LOMBARDI. J.C. SAVIANI. D. (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* – 2 ed. Campinas. SP: Autores Associados. HISTEDBR. 2008a.
- _____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte*. -I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. -(Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)
- FRANCO, M.C.. *Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea*. Síntese do texto discutido no Seminário Nacional de Formação- MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005.
- FREITAS. L.C. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.
- FRIGOTTO. G. Trabalho. ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-165. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em 10 de Maio de 2015.

_____. *Escola e Democracia* – 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5.

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

O IMPACTO DA CRISE DEFLAGRADA COM OS RESULTADOS DE 2010: UMA NOVA POLÍTICA CURRICULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS.

Carlos Alberto da Silva Costa (UFF)²²⁶

Resumo: O presente trabalho analisa o contexto de elaboração e implementação de uma nova política curricular para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: o Currículo Mínimo 2011 e 2012, implementada pela Secretaria de Educação (SEEDUC-RJ), com o argumento de que a rede estadual necessitava de um documento que orientasse os professores à prática docente de forma clara e objetiva. Entretanto, de acordo com as fontes, é possível interpretar que a produção do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro tenha ocorrido mediante os negativos resultados do IDEB divulgados em julho de 2010. Portanto, a partir disto, apresentaremos um conjunto de ações adotados pela Secretaria de Educação na execução desta nova organização curricular, pesquisando os agentes dessa produção e os mecanismos de controle para garantir a aplicação do Currículo Mínimo, dentro de uma perspectiva para definição de resultados, especialmente, do IDEB.

Palavras-chave: Política Curricular; Currículo Mínimo; IDEB.

Introdução

O objeto de estudo e o tema central das análises deste trabalho é o denominado Currículo Mínimo²²⁷, implementado a partir de 2011 pela Secretaria Estadual de Educação, SEEDUC-RJ, alegando que a rede necessitava ter um documento para nortear os professores e para apresentar os itens indispensáveis para cada disciplina no processo de ensino-aprendizagem em cada ano escolar.

Primeiramente, este Currículo, elaborado em 2011, foi produzido para as disciplinas de Português/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2012, foi reorganizado pelo Governo Estadual também para as demais disciplinas, além da expansão para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formação de professores, finalizando, assim, o ciclo de ações com a publicação do projeto para todas as áreas de conhecimento.

²²⁶ Carlos Alberto da Silva Costa, Bacharel e Licenciado em História e Mestrando em Educação na Universidade Federal Fluminense. E-mail: costaascarlos@gmail.com. Bolsista CAPES.

²²⁷ O Currículo Mínimo das disciplinas pode ser consultado no *site* da Seeduc-RJ: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>.

Deve-se observar, primeiramente, que todo processo de produção curricular não é neutro, inocente, desinteressado de conhecimento social e essas são as principais indagações que circundam este estudo. Por isso, o currículo, dentro de uma produção estrutural, de acordo com Antônio Flávio Moreira (2011), implicado relações de poder, visões sociais particulares e interessadas, portanto, envolvido em questões políticas, sociais, epistemológicas e, claro, econômicas. Assim, para Ivor F. Goodson (2013), o currículo não é algo fixo, mas, sim, um artefato social e histórico, então, sujeito a mudanças e flutuações.

A fim de ratificar a parcialidade, os interesses e as questões políticas envolvidas nesse processo de renovação, a partir das leituras e falas dos sujeitos, questionam-se quais motivações teriam o governo do Rio de Janeiro em propor uma nova política curricular? Supunha-se que a proposta de formulação do Currículo Mínimo teria como ponto de partida o resultado negativo do IDEB²²⁸, divulgado em Julho de 2010 pelo Ministério da Educação, no qual o Rio de Janeiro ficou em penúltimo lugar, abaixo da média nacional, com 2,8 pontos para o Ensino Médio, e no Ensino Fundamental, com a décima e sétima piores notas, respectivamente, nos anos iniciais e anos finais.

De fato, de acordo com as fontes, é possível interpretar que a produção do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro tenha ocorrido mediante os resultados do IDEB em 2010, cujo resultado evidenciou o fracasso da política educacional fluminense, gerando uma crise e uma repercussão negativa, a qual a mídia e partidos adversários exploraram demasiadamente. Dessa forma, o governador, em seu entendimento, sinalizou que o péssimo desempenho da educação pública decorria de má gestão, sendo assim, exonerou a secretária de educação, substituindo-a por Wilson Risolia.

Um pouco mais sobre o IDEB 2010

O Ministério da Educação (MEC), em julho de 2010, divulgou um dado que passou a desencadear novas políticas educacionais: o IDEB. Embora alguns estados brasileiros tenham ficado dentro da média ou acima dela, como São Paulo e Santa Catarina nas séries finais do Ensino Fundamental, em 2009, Minas Gerais, por exemplo, alcançou o primeiro lugar na primeira fase do Ensino Fundamental, e o Paraná com o melhor desempenho no

²²⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Ensino Médio. Contudo, o estado do Rio de Janeiro ficou abaixo da média nacional, com 2,8 pontos para o Ensino Médio da rede pública estadual, o que põe a federação na penúltima colocação entre os estados brasileiros nesse ranking, ficando à frente apenas do Piauí e empatado com Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte²²⁹.

Observa-se, também, em relação ao Ensino Fundamental, nos anos iniciais do 1º ao 5º ano, a rede estadual fluminense obteve a décima pior nota do país, 4,0 pontos, contra a média geral no estado, de 4,7 pontos. Igualmente, nos anos finais, do 6º ao 9º ano, obtendo a sétima pior, alcançando índice de 3,1 pontos, abaixo dos 3,8 pontos, caso sejam incluídas as escolas particulares²³⁰.

Figura 1: Resultados IDEB 2009

3ª série EM													
Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	3,2	3,6	2,8	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6
8ª série / 9º ano													
Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	2,9	2,9	3,1	3,2	3,6	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
4ª série / 5º ano													
Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	3,7	3,8	4,0	4,3	4,7	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9

Fonte: < <http://ideb.inep.gov.br/> > acesso em: 13/07/2016

Segundo o coordenador geral do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio (Sepe), Sérgio Paulo Filho,²³¹ tal quadro negativo deve-se à escassez de professores. Calculado naquele ano em aproximadamente dez mil professores, a ausência de profissionais é encontrada, sobretudo, em disciplinas como Matemática, Química e Física. Apesar de o quantitativo demonstrar a carência de docentes, não é somente isso que resulta no insucesso: os baixos salários recebidos pelos professores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro acabam por completar esse difícil quadro, já que desestimulados não desenvolvem seu trabalho docente da melhor forma, refletindo no índice apresentado, de acordo com a afirmação de Sérgio Filho.

²²⁹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>.

²³⁰ *Idem*.

²³¹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>.

Devido ao baixo índice, a secretária de Educação, Tereza Porto, afirmou que os números do IDEB já eram esperados como reflexo da herança de governos anteriores, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, onde é notável a situação mais grave. Dessa forma, ela apresenta dois fatores que levaram a esse difícil quadro, são eles: a antiga aprovação automática, nas escolas do ensino fundamental, e a falta de professores em disciplinas específicas.

Dessa forma, a repercussão negativa parece ter gerado uma crise no comando da Secretaria de Educação, por isso, o governador sinalizou que o mau desempenho no índice divulgado decorria de má gestão, apesar da falta de investimentos e desvalorização do trabalho dos docentes, a responsabilidade do insucesso foi delegada à administração da Secretaria. Assim, a secretária de educação foi exonerada e substituída por Wilson Risolia.

A seleção do novo gestor para o posto pareceu intencional. Isso advém de sua formação na área econômica e da experiência profissional em trabalhos anteriores que seriam importantes, na visão do governo, para a finalidade de elevar os índices do estado do Rio de Janeiro no IDEB. Sendo assim, já na apresentação do novo dirigente, a meta de elevar o estado às primeiras colocações em 2014 foi lançada. Por isso, acreditou-se que a elaboração e implementação do Currículo Mínimo junto à nova gestão almejavam a melhora no índice do IDEB. Além disso, a partir das mudanças, o novo secretário²³² tinha propósitos a cumprir, como a diminuição da evasão escolar, reprovação dos alunos e o cumprimento integral do Currículo Mínimo. O último deveria estar em consonância com as habilidades e competências das avaliações externas, pois se acreditava na melhoria do estado no índice do IDEB.

Currículo Mínimo, definidor de resultados?

Possivelmente, todo o movimento de mudança da política curricular no estado tem seu fundamento nos resultados negativos do IDEB, além da substituição da secretária de educação. Essa linha de interpretação fica mais clara quando se admite que a nova política curricular projeta elevar o Rio de Janeiro a uma das cinco melhores posições no índice do IDEB até 2014. A partir desse momento, o governo trabalha para criar uma narrativa

²³² O novo secretário de educação é formado em Ciências Econômicas em Nápolis, na Itália. Possui pós-graduação em Engenharia Econômica e Didática em ensino superior. Antes de assumir a secretaria, sua atuação profissional, foi na RioPrevidência, Caixa Econômica Federal, onde foi vice-presidente de Ativos de Terceiros. Sua formação e atuação profissional estavam voltadas, portanto, predominantemente na área econômica e financeira.

vitoriosa baseada em quatro disposições: a repercussão negativa do IDEB em 2010; o reconhecimento da crise na educação estadual e a mudança de comando na SEEDUC-RJ junto à formulação de uma nova política curricular; a melhora nos primeiros resultados no IDEB divulgados em setembro de 2012 com a elevação de onze posições²³³, indicando acerto na nova política, segundo a perspectiva da SEEDUC-RJ, e, finalmente, a meta atingida em 2014: o Rio de Janeiro salta onze posições e fica na 3ª colocação no IDEB divulgado em Setembro de 2014.

A partir do exposto, há um questionamento sobre como essa transformação no quadro educacional foi possível e como essa nova política curricular permitiu, em quatro anos, o estado saltar de penúltimo para o 3º lugar.²³⁴ Algumas evidências tornaram-se bastante visíveis ao longo das análises, tentando compreender o conjunto das ações articuladas pelo poder público materializadas no Currículo Mínimo.

Percebe-se, então, que houve a criação de mecanismos de controle do trabalho docente como a GIDE (Gestão Integrada da Escola)²³⁵ que, por definição, contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados; além da inserção do Plano de Metas, que teria como objetivo promover a melhoria dos resultados da Educação, com cada unidade escolar tendo uma meta e objetivos específicos a alcançar; também o Sistema de Bonificação, que visa premiar os servidores diretamente ligados à melhoria dos resultados, e o Conexão Educação, que tem por objetivo controlar o trabalho docente, tendo o professor que preencher na plataforma *on-line* os conteúdos ministrados em sala de aula; além de todos os mecanismos inseridos na nova política curricular, métodos avaliativos como SAERJ e Saerjinho, definidos por um programa de avaliação diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem realizado nas unidades escolares, compõem as ações articuladas por essa nova organização curricular.

²³³ Na divulgação do resultado do IDEB em Agosto de 2012 o Estado do Rio de Janeiro salta da 26ª posição para a 15ª posição. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928>>

²³⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/rj-sobe-11-posicoes-no-ideb-e-tem-terceira-melhor-nota-no-ranking.html>

²³⁵ De acordo com a SEEDUC-RJ: a GIDE é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da Educação, tendo como referência as metas do IDEB estabelecidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>

Conclusões Preliminares

A necessidade em elevar o índice do IDEB orientou uma nova agenda de política educacional promovida pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o Currículo Mínimo, além de diversas avaliações e metas, resultou no enquadramento “perfeito” para as finalidades que tinha a SEEDUC-RJ, tendo uma preocupação mais gerencial do que pedagógica.

Vale ressaltar que, desde a implementação do Currículo Mínimo em toda rede de ensino do estado do Rio de Janeiro, os resultados no IDEB melhoraram na federação. Na divulgação dos resultados de 2012, referente ao ano anterior, o Rio de Janeiro saltou onze posições no Ranking do IDEB, saindo da 26ª posição para a 15ª no Ensino Médio. Naquele ano, ao lado de Goiás, foi o estado que alcançou o maior número de posições²³⁶.

Todavia, certamente, foi na divulgação, em setembro de 2014, que a Secretaria alcançou seu resultado mais expressivo de acordo com os dados estatísticos. O estado do Rio de Janeiro teve o segundo maior crescimento na nota do IDEB, perdendo apenas para Pernambuco. Com o resultado, o Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro passou de 15º colocado para o 3º lugar entre as 27 redes estaduais do país em 2013.

Entre os estados do Sudeste, obteve a segunda melhor nota, ficando atrás apenas de São Paulo. No Brasil, foi o segundo maior crescimento na nota (12,5%), ficando apenas atrás de Pernambuco (16,1%)²³⁷.

Segundo o secretário de educação do Rio de Janeiro daquele momento, Wilson Risolia, essa *performance* foi resultado de um conjunto de ações. O primeiro causado pela mudança em relação à avaliação para os alunos do Ensino Médio, conforme afirma o secretário “antes, os alunos do Ensino Médio eram avaliados só uma vez ao ano. Agora, eles são avaliados a cada bimestre, e temos equipes que analisam estes resultados e dão reforço aos alunos naquilo que eles precisam”²³⁸. Além disso, o secretário conclui que investimentos foram feitos na capacitação dos professores, o que certamente colaborou de forma definitiva para a posição do estado no índice.

Entretanto, a essa narrativa de sucesso engendrada pelo governo estadual, outras possibilidades são consideradas conflitantes com a narrativa bem-sucedida do governo, a qual não explicita a exclusão dos professores do debate curricular, redução do currículo de

²³⁶ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928>

²³⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/rj-sobe-11-posicoes-no-ideb-e-tem-terceira-melhor-nota-no-ranking.html>

²³⁸ Idem

forma a torná-lo conteudista, sendo o aluno, dessa forma, condicionado às avaliações em detrimento da função formativa e de pensamento crítico; por fim a exclusão dos valores e saberes dos alunos, de modo que o que é trazido por eles de bagagem cultural não interessa, mas, sim, o que é cobrado nas avaliações.

A partir desses dispositivos e dos resultados alcançados no IDEB, pode-se concluir a importância que essa política curricular adquire para a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro na busca por melhores resultados nos índices educacionais.

O desafio lançado pelo então governador do Rio de Janeiro foi alcançado. No entanto, deve-se relativizar esse resultado, pois é preciso analisar se é apenas quantitativo ou se é possível enquadrá-lo em uma perspectiva de melhoria na qualidade da educação fluminense.

Referências

- APLLE, Michael. *Currículo e poder*. Educação e realidade. 1989.
_____. *Ideologia e currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1992.
- GOODSON, F. Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: 14ª Edição. Vozes, 2013.
_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. 2.ed. Edição Vozes.
_____. *O Currículo em mudanças: estudos na construção social do currículo*. Porto editora, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth . *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279
_____. *Políticas de Integração Curricular*. ed. UERJ, Rio de janeiro, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação. v.11. Número 32. Mai/Ago 2006
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa: Rio de Janeiro/Currículo sem fronteiras*. v. 1, n.1, p.35-49, jan/jun 2001.
- NASCIMENTO, Thiago 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
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000
- SILVA, Monica R. da. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz. T da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3. ed. Autêntica Editora, 4.reimpressão, 2013.

_____. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos: Um projeto social para o currículo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo – História*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Currículo Mínimo – História*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

**A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NOS PLANOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO (2001 e 2014)**

Lana Mara Couto Oliveira Fontes (UFF)²³⁹

Resumo: A pesquisa objetiva problematizar os aspectos inerentes à valorização do magistério, tomando como base os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). Será uma pesquisa predominantemente documental, que terá, como objetivo principal, investigar a valorização do magistério nesses dois Planos Nacionais de Educação, verificando se a valorização do magistério já se sobressaía como categoria importante no processo de elaboração deles. Também é necessário identificar a questão da valorização do magistério nas metas que constituem esses dois planos e detectar quais são as estratégias de ação vinculadas às metas ligadas à valorização do magistério, para compreender se houve avanços ou retrocessos para a valorização do magistério no Brasil, com a implementação desses Planos.

Palavras chaves: Valorização do Magistério; Plano Nacional de Educação, Políticas Públicas.

Introdução

A escolha por este tema de estudo foi decorrente da minha vivência profissional ao longo destes 15 anos de atuação como professora da educação infantil e ensino fundamental²⁴⁰. Venho experimentando a maravilha de lecionar para crianças, mas as inquietações com a questão da valorização docente, em especial do professor das séries iniciais, sempre me aguçaram investigar o assunto.

A partir do exposto, ocorreu a pretensão de problematizar os aspectos inerentes à valorização do magistério, tomando como base os Planos Nacionais de Educação (2001²⁴¹ e 2014²⁴²).

²³⁹ NUGEPPE e GRUPPE. lane.fontes@yahoo.com.br

²⁴⁰ Conclui o Curso de Formação de Professores no ano de 1998 e, em seguida, passei a dar aulas para a Educação Infantil. Em paralelo, decidi fazer faculdade na área de Comunicação Social, tornando-me Bacharel em Publicidade e Propaganda, em 2002. Atuei na área de Marketing por 3 anos, porém, a saudade da sala de aula trouxe-me de volta para a Educação em 2005, após concluir uma Pós-graduação em Psicopedagogia. Decidi fazer faculdade em Pedagogia, e ao mesmo tempo cursei um Pós-graduação em Neurociências Aplicada à Aprendizagem. Atualmente, atuo como professora do 3º ano do ensino fundamental de uma escola particular no Município de Niterói.

²⁴¹ PNE (2001) - Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

²⁴² PNE (2014) - Lei n. 13.005, de 5 de junho de 2014.

Os Planos Nacionais de Educação são documentos muito importantes, pois servem para orientar a educação brasileira e, sendo assim, surgiram da necessidade de equidade e qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil. Essa tarefa implicava a criação de políticas públicas de Estado que incluíssem uma ampla articulação entre os entes federativos. Por meio de metas e estratégias que devem ser cumpridas no período estimado de 10 anos, acredita-se que haverá essa melhoria da educação, atendendo a várias disposições, inclusive na questão valorização dos docentes.

O PNE mais recente determina em seus blocos de metas um destaque na valorização dos profissionais da educação, como pode ser visto no trecho a seguir, retirado do Portal do MEC:

O Plano Nacional de Educação (PNE) determinada as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Para Oliveira (2003), as discussões recentes sobre o PNE e a questão da valorização docente, no contexto latino-americano, e no brasileiro, em específico, permanecem como temas centrais. A autora afirma que:

A discussão sobre a condição docente no atual momento da política educacional brasileira com o novo PNE para um período de dez anos permanece na ordem do dia, pois os desafios para a melhoria desse quadro extrapolam em muito os limites da lei e exigem novas abordagens conceituais e políticas que possam incidir objetivamente sobre a prática. (OLIVEIRA, 2003)

Nas últimas décadas, sobretudo nos últimos 20 anos, o Brasil²⁴³ tem experimentado mudanças profundas no que diz respeito às políticas públicas de educação, principalmente no campo da educação básica.

²⁴³ É o maior país da América do Sul e da região da América Latina, sendo o quinto maior do mundo em área territorial (equivalente a 47% do território sul-americano) e população (com mais de 200 milhões de habitantes). É o único país na América onde se fala majoritariamente a língua portuguesa e o maior país lusófono do planeta, além de ser uma das nações mais multiculturais e etnicamente diversas, em decorrência da forte imigração oriunda de variados locais do mundo.

Etapas da Pesquisa

Para que este estudo se realize, creio ser necessário entender como ocorreram as reformas educacionais, como e quando surgiu a necessidade de se criar os Planos Nacionais de Educação.

Sendo assim, na primeira parte desta pesquisa, pretendo contextualizar a importância de se pensar e historicizar as políticas de valorização do magistério no Brasil. É preciso refletir sobre a origem deste movimento no nosso país, tendo como ponto de partida o ano de 1824. Para Tanuri (2000), esse período pode ser considerado o marco para a formação de professores da educação básica no Brasil e, possivelmente, da valorização do magistério.

Antes de caminharmos pela história da valorização do magistério, é importante destacarmos o que seja uma política pública, o que se entende por valorização do professor da educação básica e planejamento educacional, tendo em vista que análise mais profunda desta pesquisa se dará com os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014).

Em seguida, trataremos das categorias teóricas mais importantes que nortearão todo este estudo. Dessa forma, elencar conceitos para três elementos (políticas públicas, valorização e planejamento) constitui como fator essencial para a análise desta pesquisa.

Acredito que um conceito deve ser extrapolado, visto que pode ter, por definição, diferentes correntes e que, somente com a análise dessas diferentes concepções torna-se possível escolher por aquela que tenha mais relevância com o que se pretende pesquisar.

Sendo assim, para a primeira categoria teórica deste trabalho, partiremos das definições sobre política pública a partir da percepção de Vieira (2003), Muller e Surel (2004) e Secchi (2010).

É importante destacar que a valorização docente extrapola os limites desta pesquisa, no entanto, esses diferentes conceitos serão analisados para compreendermos os pilares que fundamentam a evolução das políticas públicas acerca da valorização do magistério. Dessa forma, utilizarei as contribuições de Monlevade (2000), Sucupira (2001) e Paro (2003).

Também se faz necessário entender o que é um Plano Educacional e as diferentes categorias de um planejamento. Para isso, me basearei nos conceitos de Sant'anna (1995), Vasconcelos (1995) e Padilha (2001).

Sabemos que não é recente a luta dos movimentos sociais e das categorias profissionais por uma educação de qualidade, com ênfase na valorização dos profissionais

do magistério. Assim, quando esta aparece como um dos princípios na Constituição de 1988, que se expressaria na definição do plano de carreira e, especialmente, do piso salarial profissional, se reconhece que esse assunto representa avanço para a categoria.

Igualmente como pode ser visto na LDBN (Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996), no que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério, reafirmando o que estava previsto na Constituição Federal²⁴⁴, de 1988, no inciso V, acrescentando outros dispositivos em favor dos professores, tais como: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho. Caso esses fossem cumpridos, seriam fundamentais para a boa formação dos professores e a qualidade na realização do seu trabalho e expressariam a tão discutida valorização desses profissionais.

Esta investigação constitui-se como uma contribuição não apenas acadêmica, pelas discussões e debates que pode suscitar, mas, sobretudo, em um estudo de relevância social, pois trata da valorização do professor, um dos principais segmentos da comunidade escolar que, de acordo com o documento “Recomendação relativa à situação do pessoal docente”, proposto pela UNESCO²⁴⁵ e pela OIT²⁴⁶, em 1966, deveria se “elevar como prioridade da política educacional de todas as nações” (ANDRÉ, BARRETO, GATTI, 2009).

²⁴⁴ Conjunto de normas do governo, que pode ser ou não codificada como um documento escrito, que enumera e limita os poderes e funções de uma entidade política. Essas regras formam, ou seja, constituem, o que a entidade é. No caso dos países (denominação coloquial de Estado soberano) e das regiões autônomas dos países, o termo refere-se especificamente a uma Constituição que define a política fundamental, princípios políticos, e estabelece a estrutura, procedimentos, poderes e direitos, de um governo. Ao limitar o alcance do próprio governo, a maioria das constituições garantem certos direitos para as pessoas. O termo Constituição pode ser aplicado a qualquer sistema global de leis que definem o funcionamento de um governo, incluindo várias constituições históricas não codificadas que existiam antes do desenvolvimento de modernas constituições.

²⁴⁵ A Representação da UNESCO no Brasil é um escritório nacional da região da América Latina. Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO. A atuação da UNESCO ocorre prioritariamente por intermédio de projetos governamentais de cooperação técnica, mas ocorre também em parceria com outros setores da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano.

²⁴⁶ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade. O Trabalho Decente, conceito formalizado pela OIT em 1999, sintetiza a sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável.

Sendo assim, por ser um tema de recentes discussões da esfera educacional e de grande interesse para a classe de profissionais desta área, justifica-se esta pesquisa por ter como finalidade compreender não somente as metas e as estratégias adotadas pelos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), mas como estas políticas impactaram na valorização professores do Magistério, em especial da rede de Ensino do Município de Niterói.

Portanto, a pesquisa lança o desafio de buscar resposta para a seguinte questão-problema: o que os dois únicos Planos Nacionais de Educação da história da educação brasileira abordam sobre a questão da valorização do magistério?

Desmembrando o problema, ainda temos as seguintes indagações? Quais metas destes Planos estão ligadas direta ou indiretamente com a questão da valorização do magistério? Como são detalhadas as estratégias para a valorização do magistério em cada um delas? Quais as ações adotadas para a efetivação destas estratégias?

Diante destes questionamentos, temos com **objetivo geral** desta pesquisa:

- Compreender a valorização do magistério nos dois Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014).

Os **objetivos específicos** seriam:

- Verificar se a valorização do magistério já se sobressaía como categoria importante no processo de elaboração destes planos;
- Identificar a questão da valorização do magistério nas metas que constituem estes dois planos;
- Detectar quais são as estratégias de ação vinculadas às metas ligadas a valorização do magistério.

Este estudo foi organizado em três etapas: a primeira para se discutir as diferentes políticas de valorização do magistério no Brasil, tecendo uma breve retomada histórica.

Na segunda, quando será feita uma análise do processo de elaboração dos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), entendendo os motivos que levaram à criação destes planos.

Estas duas etapas contarão também, como fonte de pesquisa, com o confronto ou a concordância entre diferentes autores, possibilitando um diálogo entre eles e promovendo reflexões acerca do assunto. Além disso, também será utilizado material documental tal como leis, decretos, emendas, para aferir legitimidade às informações apresentadas.

E na terceira etapa, será feita uma análise dos Planos Nacionais de Educação e uma correlação com a questão da valorização do magistério apresentada nestes. Sendo assim, o material empírico desta pesquisa será a minuciosa análise dos próprios Planos Nacionais de Educação.

De forma complementar, para acrescentar elementos de informação que considere relevante para esta pesquisa, será oportuno investigar, por meio de entrevistas com personagens que participaram da elaboração destes dois planos e/ou, com representantes do Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de saber se os programas de formação continuada, em consonância com o que está articulado nos Planos Nacionais de Educação, aferem um caráter de valorização para o magistério. Após a análise destes dados, unidos ao estudo teórico já realizado, acredita-se ser possível responder as problemáticas que regem este estudo.

Percurso Metodológico

A metodologia, conforme cita Minayo (2001, p.16), “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Sendo assim, escolheu-se o método qualitativo, porque se acredita que com ele é possível reunir várias formas de análises, que variam desde as feitas material bibliográfico (o qual fundamentará toda a parte histórica deste estudo e trará discussões e reflexões por meio das falas de diversos), das feitas com as análises dos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) e de outros documentos oficiais, que garantirão a autenticidade deste conteúdo e dos dados adquiridos por meio dos relatos das entrevistas. Tudo isso possibilitará uma gama de informações que pode propiciar um resultado que responda às questões-problemas que norteiam esta investigação.

Para corroborar esta linha de pensamento, Lüdke e André (1986, p. 45), afirmam que utilizar o método qualitativo em uma pesquisa significa trabalhar com todo o “[...] material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Na opinião de Minayo (2001, p.22 e 23),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de 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.

Tal condição significará, para o pesquisador, não desprezar nenhum dado que seja produzido durante sua investigação, analisando cada um com os cuidados necessários, dialogando com as adquiridas e retirando delas tudo o que podem fornecer, de maneira atenta e crítica. Isso significa, para Lüdke e André (1986), trabalhar dados com qualidade acadêmica numa abordagem qualitativa, pois “os dados falam”, mas não por si mesmos: é necessário ao pesquisador saber interpretá-los, utilizando os instrumentos mais adequados e eficazes.

Como já mencionado, é de extrema importância basear-se toda a pesquisa em autores que abordam sobre a temática, sendo neste caso, a Valorização do Magistério. Como menciona Gil (2002, p.44), considerando que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa bibliográfica não serve só para sustentar as ideias destes autores, como também para serve como instrumento para comparações e para se observar quando ocorre discordância nas opiniões, promovendo uma reflexão e futuras conclusões.

Para o método bibliográfico, os autores afirmam que é preciso:

[...] ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo do manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Esta pesquisa terá como aporte principal a análise dos Planos Nacionais de Educação e também outro tipos de documentos oficiais para sua análise. A pesquisa documental, na concepção de Gil (2002), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, contudo,

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.46)

Para complementar o trabalho de análise de documentos, serão feitas entrevistas com alguns representantes da FME que tiverem aproximação com o processo de realização das metas e estratégias dos Planos Nacionais de Educação, ligadas à questão da Valorização do Magistério.

Concordo que a entrevista, também como instrumento de pesquisa, seja um método adequado para a produção dos dados, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 33) ela é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista é um instrumento muito interessante, pois sua utilização permite ao pesquisador uma “[...] capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente natural e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais”.

Após a entrevista, será necessária a análise dos dados, que é definida por Bogdan e Biklen (1994, p. 205) como:

[...] o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Com análise dos dados, explicam Lakatos e Marconi (1995, p. 168) que,

[...] procede-se à interpretação dos mesmos, definida como a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

Conclusões Finais

Será uma pesquisa predominantemente documental, que terá como objetivo principal investigar a valorização do magistério nestes dois Planos Nacionais de Educação, verificando se a valorização do magistério já sobressaía como categoria importante no

processo de elaboração deles. Também é necessário identificar a questão da valorização do magistério nas metas que constituem estes dois planos e detectar quais são as estratégias de ação vinculadas às metas ligadas a valorização do magistério, para compreender se houve avanços ou retrocessos para a valorização do magistério no Brasil, com a implementação destes Planos.

Através desta metodologia, acredito ser possível reunir diversos dados que possibilitarão a análise e, por consequência, chegar-se às respostas das questões que necessitam de investigação para esta pesquisa.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. GATTI, Bernardete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2009.
- BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional – PNE (2001-2011) e dá outras providências. Brasília, 2001.
- _____. *Lei n. 13.005*, de 5 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional – PNE (2004-2014) e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, M.; MARCONI, M. de D. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MEC. *O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 22/05/2016.
- MULLER, Pierre. YVES, Sural. *A análise das políticas públicas*. Coleção Desenvolvimento Social 3. Pelotas: Educat, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Os docentes no Plano Nacional de Educação. Entre a valorização e a desprofissionalização*. Revista Retratos da Escola. V.8, n.15, jul./dez.2003.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CBE nº 2/1997. *Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público*, 1997.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

TEIXEIRA, A. *A Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação.

**O SOFRIMENTO NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Robson Sueth (UFF)²⁴⁷

Maria de Fátima Costa de Paula (UFF)²⁴⁸

Resumo: Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre as condições as quais professores-pesquisadores de programas de pós-graduação em educação estão sendo submetidos pela pressão para publicação em periódicos bem qualificados pela CAPES, o que os têm conduzido ao sofrimento. Pois são responsabilizados e se sentem responsáveis pela avaliação do programa de pós-graduação aos quais estão vinculados. Contemplando a dimensão teórico-metodológica, trata-se de um estudo qualitativo descritivo que se fundamenta, empiricamente, na realidade vivenciada por seus autores no contexto da pós-graduação *stricto sensu* e, teoricamente, nas pesquisas de Dejours (1992; 2007b) sobre o sofrimento no ambiente de trabalho. Da análise empreendida, consubstanciando as interpretações por meio da observação participante pela convivência entre pares no contexto da pós-graduação *stricto sensu* e das contribuições teóricas de Dejours foi possível concluir que o professor-pesquisador vem sendo submetido ao sofrimento.

Palavras-Chave: sofrimento; trabalho docente; pós-graduação.

Introdução

Professores-pesquisadores, buscando a manutenção do *status* de professores credenciados em seus respectivos programas de pós-graduação, precisam atender aos critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, por meio das avaliações periódicas, que têm por intento o monitoramento de suas atividades, visando ao cumprimento dessas decisões políticas e ao estabelecimento das condições e incentivos para a realização de pesquisas. Nesse ambiente, os docentes têm de atender às exigências que vão interferir significativamente na sua avaliação e na dos programas de pós-graduação (PAULA; SUETH, 2015).

²⁴⁷ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. professorsueth@ig.com.br. Bolsista Capes.

²⁴⁸ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. mfátima@terra.com.br

Como exigências, precisam produzir e publicar uma média anual de “produtos” científicos em periódicos classificados pela CAPES; lecionar na graduação e na pós-graduação, orientar bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos; realizar pesquisas, de preferência com financiamento de agências de fomento com reconhecimento acadêmico; fazer palestras e conferências; participar de eventos nacionais e internacionais, qualificados pela CAPES; prestar assessorias e consultorias científicas; e, considerado bastante relevante, obter algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade em pesquisa do CNPq.

Esses docentes são permanentemente pressionados a demonstrar produtividade avaliada, tendo como parâmetro a sua produção bibliográfica publicada como artigo em periódicos, capítulos de livro e livros. Essa exigência a respeito de suas produções é mais valorizada ao se comparar às atividades de ensino e extensão, levando-se em conta serem consideradas em plano superior pela CAPES. Dessa forma, podem ser observadas hierarquias e dicotomias na Universidade, percebidas, então, entre a pós-graduação *stricto sensu* e a graduação; entre as dimensões de pesquisa, de ensino e de extensão; entre pesquisadores e professores, que, nesse caso, pesquisadores são mais valorizados, pois originam produtos mensuráveis pela CAPES e pelo CNPq (PAULA, 2010, 2012).

Assim, esses docentes são compelidos a publicar em veículos classificados como *qualis* pela CAPES. O sistema *Qualis* é definido como “o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação”. Criado, então, para verificar o atendimento das necessidades específicas que constituem o sistema de avaliação da Capes, baseia-se nas informações apuradas pelo aplicativo “coleta dos dados” da Plataforma Sucupira²⁴⁹, que fornece uma relação na qual consta a classificação dos veículos nos quais os programas de pós-graduação informam a divulgação da produção intelectual de seus docentes. O sistema “*Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos e anais de eventos” (CAPES, 2014).

Assim sendo, deve-se levar em consideração as dificuldades enfrentadas para a devida publicação nos veículos *qualis*, preferencialmente de A1 a B2, pela relação desproporcional que se observa entre oferta e demanda, ao se conhecer o número de meios de publicação existentes, sua periodicidade e especificidades das linhas de publicação, tendo-se de outro lado o número de

²⁴⁹ A Plataforma Sucupira é a denominação adotada pela CAPES para referir-se ao formulário eletrônico no qual são coletadas diversas informações relacionadas aos programas de pós-graduação que serão submetidas à avaliação periódica trienal. Explicações e comprovações são, também, foco de inserções no formulário, como a caracterização dos programas, descrição de sua estrutura, funcionamento, assim como dados pertinentes aos docentes e discentes, e com especificidade, a produção intelectual.

produtos concluídos, a cada dia, e carregados de expectativas, por parte de pesquisadores, sequiosos pela aceitação das respectivas submissões nos veículos de publicação científica pretendidos, bem como o forte comprometimento com a avaliação positiva de seu programa de pós-graduação.

Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo propor reflexão sobre as condições as quais professores-pesquisadores de programas de pós-graduação em educação estão sendo submetidos ao sofrimento e à estigmatização, diretamente provocados pela pressão que os atinge ao lhes exigir publicações em periódicos bem qualificados na classificação *qualis*, responsabilizando-os, assim, pela avaliação positiva do programa de pós-graduação aos quais estão vinculados, como também por sua manutenção como docente credenciado.

Contemplando a dimensão metodológica, trata-se de um estudo descritivo que se fundamenta, empiricamente, na realidade vivenciada por seus autores no contexto da pós-graduação e, teoricamente, nas pesquisas de Dejours (1992; 2007b) sobre o sofrimento no ambiente de trabalho.

O sofrimento do professor-pesquisador em seu ambiente de trabalho

O ambiente profissional, segundo Christophe Dejours, pode desencadear prazer ou sofrimento. O sofrimento no trabalho está relacionado às condições do trabalhador com base em sua trajetória de vida ao longo do tempo e de acordo com as experiências vividas por ele em cada época, por meio de suas relações no contexto diário de trabalho (DEJOURS, 1992; 2007b).

Leda Leal Ferreira afirma que a noção de sofrimento, para Dejours, ocupa posição central em seus estudos. No que se pode entender, antes de tudo, tratar-se de um estado de luta do sujeito contra forças que o conduzem em direção à doença mental. Nesse contexto, para essa ergonomista, surge outro conceito-base na teoria de Dejours: o papel da organização do trabalho. De acordo, ainda, com essa autora, “é na organização do trabalho que devem ser procuradas estas forças” (FERREIRA, 1992, p.10).

Dejours critica a organização do trabalho que tem sua origem nos estudos organizacionais de Frederick Winslow Taylor, cuja ideia sistematizada sobre os processos produtivos das organizações ficou conhecida como a Teoria da Administração Científica, que tem lastro em sua outra obra publicada *Shop Management* (Administração de Oficinas,

1903). Considerando os reflexos da Revolução Industrial, entre eles a desqualificação do trabalhador e a necessidade de produzir mais para gerar lucros, levando-se em conta um grande contingente de desempregados ávidos por um salário, as fábricas contratavam mão de obra na medida da necessidade de sua produção. Mesmo assim, constatava-se baixa produtividade e lucros decrescentes. Os parágrafos seguintes, que se referem às ideias de Taylor, estão fundamentados na sua obra “Princípios da administração científica” (1987).

Diante desse cenário, buscando solução para essa situação deflagrada, Taylor (1987) refletiu sobre o papel da administração, a partir de seu entendimento de que haveria a necessidade de desenvolver um alto nível de padrão profissional e capacitar trabalhadores, visando sua manutenção nas fábricas. E, ainda, considerando o processo administrativo como ciência, pensou que haveria condição de se conseguir uma produtividade maior dos trabalhadores.

Nessas circunstâncias, estudou o processo administrativo sob a lógica do trabalho realizado pelos operários, denominado de uma análise “de baixo para cima”, considerando as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores no “chão da fábrica” e, por meio disso (com foco na tarefa), analisou as condições que levariam ao alcance dos resultados pretendidos pela organização.

Lançou mão de métodos científicos para melhor entender essa realidade e, aplicando-os aos problemas da administração, tinha pretensões de contribuir com o incremento dos processos industriais com maior eficiência. Para isso, utilizou-se da observação sobre as práticas profissionais dos trabalhadores e realizava medições sobre o tempo que cada tarefa levava para ser realizada e a quantidade de produtos fabricados por cada operário. Sua intenção, com isso, era a de suprimir desperdícios e perdas no processo produtivo ao mesmo tempo em que pudesse aumentar a produtividade.

Implantou diretrizes na gestão com base em princípios científicos focados na relação com os trabalhadores. Alterou o tratamento com os operários. Ordens e instruções não são discutidas, pois o bom operário deve cumpri-las. A condição essencial para que essa dinâmica de gestão ocorresse era a boa preparação dos gerentes. Nesse sentido, para Taylor (1987), atividades bem planejadas, informadas aos operários acompanhadas do tempo em que devem ser finalizadas, aumentariam a produção.

Entre os seus princípios, dá destaque aos *quatro princípios fundamentais da administração científica*. São eles: (1) “substituição do critério individual do operário por uma ciência”, podendo-se interpretar como o princípio do planejamento, por meio do qual

propõe-se a substituição do critério individual do operário, da improvisação e do empirismo por métodos planejados e testados; (2) “seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador, que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher ele os processos e aperfeiçoar-se por acaso”, acatado como o princípio da preparação dos trabalhadores, que trata da seleção científica de trabalhadores de acordo com suas aptidões, transformando-os em melhores trabalhadores e mais produtivos num ambiente apropriado e com a distribuição física racional de máquinas e equipamentos, considerando seus estudos sobre a realização das tarefas, tempos e movimentos e a Lei da fadiga, por exemplo; (3) “cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com as leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário”, admitido como o princípio da execução, recomendando que as atividades profissionais devem ser atribuídas acompanhadas das respectivas responsabilidades, visando ao desempenho disciplinado do trabalhador; e (4) “em lugar do antigo esforço individual, e com a divisão equânime, entre a direção e os trabalhadores, das partes da cada tarefa diária, a administração encarrega-se das atribuições para as quais está mais bem aparelhada e os operários das restantes”, nesse caso, aceito como o princípio do controle que permite acompanhar o desempenho do operário, segundo o método específico de cada tarefa prevista na produção (TAYLOR, 1987, p.84).

Pensando na melhor forma de realizar as tarefas nas fábricas, Taylor passou a estudar os processos de produção como o estudo do tempo e movimento que media os deslocamentos dos trabalhadores durante a realização de uma tarefa e o tempo que levava para finalizá-la. Escreveu sobre as correias das engrenagens como possibilidade de aumentar a velocidade na linha de produção, versou sobre a gestão por eficiência, introduziu o prêmio por peça produzida, criou a padronização e a especialização, por meio da qual um operário encarregava-se da execução de uma mesma tarefa e, com isso, aumentava a produção, entre dezenas de outros estudos.

Isso marcou a ideia de racionalização do trabalho. Dessa forma, tem-se a organização racional do trabalho, que, na época, voltava-se para a eficiência, uso otimizado do tempo para realizar as tarefas profissionais, cumprimento das ordens superiores e como resultado a obtenção do aumento da produtividade.

Esse autor se propôs a responder à indagação “como fazem os trabalhadores para resistir aos ataques ao seu funcionamento psíquico provocados pelo seu trabalho?” De

acordo com Ferreira (1992), com esse intento, amplia-se notadamente o próprio objeto de estudo da psicopatologia do trabalho. Essa empreitada não foi somente investigar as doenças mentais descompensadas, ou os trabalhadores por elas afetados, mas, sim os trabalhadores, a população real e “normal” que exercem suas atividades profissionais nas fábricas, nas usinas, nos escritórios e é submetida a pressões do dia a dia. “O objeto de estudo passa a ser, não a loucura, mas o *sofrimento* no trabalho, ‘um estado compatível com a normalidade, mas que implica uma série de mecanismos de regulação’” (FERREIRA, 1992, p.9, grifos da autora).

Para Dejours, "o sofrimento é inevitável e ubíquo [ocorre em todos os lugares]. Ele tem raízes na história singular de todo sujeito, sem exceção. Ele repercute no teatro do trabalho ao entrar numa relação, cuja complexidade já vimos, com a organização do trabalho" (DEJOURS, 2007b, p. 137).

Segundo Ferreira (1992, p.10),

Ele [Dejours] esclarece que entende por organização do trabalho não apenas a divisão do trabalho, isto é, a divisão de tarefas entre os operadores, os ritmos impostos e os modos operatórios prescritos, mas também, e sobretudo, a divisão dos homens para garantir esta divisão de tarefas, representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidade e os sistemas de controle.

Continua afirmando que, quando a organização do trabalho se conflita com o funcionamento psíquico dos homens, “quando estão bloqueadas todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e o desejo dos sujeitos”, surge aí um sofrimento patogênico. Mas, em se tratando de um processo dinâmico, os sujeitos criam *estratégias defensivas* para se proteger (FERREIRA, 1992, p. 10, grifos da autora).

Nessa ambiência, têm-se dois tipos de sofrimento: o patogênico e o criativo. Para esse autor, o sofrimento patogênico origina-se diante do esgotamento das condições defensivas do trabalhador. Traduz-se num sentimento de que os últimos recursos defensivos que lhe restam não foram compensados e isso contribui com o seu desequilíbrio psíquico, tendo como consequência uma gradativa ou violenta descompensação mental ou psicossomática e também o adoecimento (DEJOURS, 2007b, p.137). Nesse contexto, diante das pressões por produtividade direcionadas ao professor-pesquisador, por exemplo, isso vai determinar, segundo a ideia desse autor, o impedimento da energia pulsional²⁵⁰,

²⁵⁰ Dejours vale-se do conceito freudiano para se referir a um tipo de energia, de natureza interna, por meio da qual o indivíduo recebe um impulso que orienta o seu comportamento, que o motiva a seguir adiante. Quanto a isso, Dejours (2007) afirma que quando não mais se consegue o rearranjo da organização do trabalho e com isso a relação do trabalhador com a organização do trabalho é interrompida, desencadeia-se o sofrimento. Ou seja, a energia pulsional

que se acumula no seu sistema psíquico, desencadeando desprazer e tensões (DEJOURS, 2007b, p.29).

Com relação ao sofrimento criativo, sua ocorrência está condicionada ao comportamento do trabalhador em desenvolver soluções efetivas de recuperação de suas condições saudáveis. Isso pode aumentar sua percepção de autoestima e reconhecimento de suas capacidades de resolver os problemas, fazendo com que se lance à inovação, descobrindo soluções originais para os problemas que se estabelecem em seu trabalho. Essa prática, fruto da sua criatividade ou da criatividade de seus colegas de trabalho, vai orientar o emprego de situações que tendem a transformar o sofrimento psíquico. O sofrimento, quando transformado em criatividade, contribui, beneficiando a identidade, e torna o indivíduo mais resistente quanto à desestabilização psíquica e somática. Assim, “o trabalho funciona como mediador da desestabilização e da fragilidade da saúde” (DEJOURS, 2007b, p.137).

E, nessa perspectiva, já concebendo que os professores-pesquisadores possam utilizar os mecanismos desencadeados pelo sofrimento criativo, quem sabe seja possível desenvolver alguma lógica alternativa que esteja sendo desenvolvida por esses profissionais, visando contornar as causas de seu sofrimento e recuperando suas condições físicas, emocionais e, numa situação mais grave, a sua saúde psíquica.

Reafirmando Dejours, a prática do trabalho por meio das permanentes e, na perspectiva organizacional, necessárias exigências relacionadas às atividades do trabalhador, desencadeiam sofrimento. O sentimento de um possível fracasso diante dessas exigências, no caso do professor-pesquisador, por não contemplar as expectativas sobre seu desempenho acadêmico, vai contribuindo com isso.

Mas, segundo esse autor, é possível modificar essa realidade de sofrimento. Trata-se do reconhecimento do outro em relação ao trabalho realizado. Esse poder de transformação se estabelece na relação direta de que o esforço do trabalhador, ao realizar da melhor forma possível suas atribuições, carece de reconhecimento (DEJOURS, 2007a).

Avila e Barcelos (2012), escrevendo sobre “Trabalho, Reconhecimento e Saúde Mental” segundo as ideias de Dejours, afirmam que quando não se percebe o reconhecimento ou quando ele é negado pelos pares, isso pode se transformar num grande sofrimento para o trabalhador, prejudicando a sua saúde mental. O grau de sofrimento

que não se descarrega por meio das atividades laborais vai se avolumando no aparelho psíquico, levando a um sentimento de desprazer e tensão.

depende de como se dá ou não o reconhecimento. Para esses autores, diante do reconhecimento recebido por algo realizado reconhece-se também as angústias, dúvidas, desmotivações que se manifestaram durante a sua realização. Uma vez havendo o reconhecimento, pode-se perceber que o sofrimento valeu à pena. E que, citando Dejours (2007a, p.34), “isso se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer, às vezes de ‘leveza d’alma’ ou até de ‘elevação’. O trabalho se inscreve então na dinâmica da realização do ego”.

Para essas autoras, um indivíduo que não recebe reconhecimento por seu trabalho, da mesma forma é impedido de obter sentido na sua relação com ele e, nesse caso, somente ocorre sofrimento. E que, segundo Dejours, a falta de reconhecimento conduz ao “sofrimento absurdo, que não gera senão sofrimento, num círculo vicioso e dentro em breve destruturante, capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e de levar à doença mental”. Considerando que o reconhecimento raramente é concedido satisfatoriamente, o sofrimento no trabalho pode conduzir a diversos distúrbios psicopatológicos (DEJOURS, 2007a, p.35).

Ainda de acordo com Avila e Barcelos (2012), o reconhecimento não é recebido *a priori*, é necessário ser conquistado a cada procedimento executado, para, nesse contexto, o trabalho e as condições que se estabelecem realizarem a mediação pertinente, possibilitando, com isso, que a energia pulsional tenha condições, por intermédio da sublimação, de ser direcionada para o prazer. E se valendo outra vez de Dejours (2008, p.207): “a sublimação é um processo notável, que permite transformar sofrimento em prazer, a partir de algumas modalidades e pela interferência de mediações que opõem claramente o sofrimento ao masoquismo”.

O fato de o professor-pesquisador não ter tido a aceitação para publicação de seu artigo num periódico bem classificado pelo Sistema Qualis e, a seguir, obter publicação em outro de classificação inferior ou mesmo não conseguir publicá-lo, consequentemente, recebendo menor pontuação na avaliação da sua produção intelectual, é um exemplo de ausência de reconhecimento de sua capacidade produtiva, comprometimento com o trabalho acadêmico e com a elevação qualitativa do programa de pós-graduação ao qual está credenciado.

As circunstâncias que levaram a não aceitação da produção intelectual não foram consideradas. Essa objetividade caracterizada pelo cumprimento do critério tal qual o texto lhe descreve, quem sabe, pode estar retirando do produtor o seu potencial desejo de produzir

mais e com mais qualidade, contribuindo, assim, com o incremento de conhecimentos em sua área de estudos? Resta-lhe, por vontade própria ou por imposição do programa, esperar pelo seu descredenciamento, por não mais se sentir motivado a fazer parte dessa maquinaria de poder, que, muitas vezes, deixa de reconhecer o seu trabalho por injustiças de natureza subjetiva.

Há, também, outras formas de reconhecimento no campo científico, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da administração universitária que podem afetar sobremaneira o trabalhador intelectual, já que o campo científico caracteriza-se sobretudo:

Enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço do jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122;123, grifos nossos).

Assim, um ambiente extremamente competitivo, alimentado em grande medida pelas políticas de avaliação, o professor-pesquisador que não é reconhecido pelos seus “pares-concorrentes” poderá ser visto, ou poderá se sentir, como um estigmatizado.

Considerações Finais

Essa realidade, na qual os professores-pesquisadores se sentem continuamente pressionados a se manterem na condição de credenciados, pode estender-se numa proporção de agigantar-se rumo a um contexto com desdobramentos perigosos e indesejáveis e que tendem a trazer riscos à qualidade da pesquisa, à qualidade da orientação dos discentes, à saúde dos docentes, prejudicando o processo de preparação de novas gerações de intelectuais na Universidade.

O que parece é que os professores-pesquisadores estão numa ambiência de naturalização de assédio moral, coação e controle degradante, vistos como operários produtores e reprodutores de conhecimento, sob a égide de um produtivismo imediatista, quantitativo, limitado às demandas de mercado ou de decisões e políticas de Governo, que ainda não tem sido objeto prioritário de questionamento e resistência por parte do meio acadêmico-universitário.

Diante das exigências de pesquisa, ensino, orientação, coordenação de grupos de pesquisa, intercâmbios nacionais e internacionais, produção científica e participação em

eventos qualificados da área, não há necessidade de domínio técnico sobre psicologia para concluir sobre o estado de estresse ao qual está submetido esse professor-pesquisador para conviver com um elevado grau de exigência e uma pressão permanente, desencadeando comportamentos que o levam a um estado de desconforto pessoal e profissional.

Da análise empreendida, consubstanciando as interpretações por meio da observação participante por parte dos autores deste artigo, pela convivência entre pares no contexto da pós-graduação *stricto sensu* e das contribuições teóricas de Dejours, foi possível concluir que o professor-pesquisador vem sendo submetido ao sofrimento.

Estes profissionais vivenciam uma realidade na qual acabam por desempenhar papéis predefinidos, num contexto de subordinação, sentindo-se compelidos a assumir identidades virtuais; ficam desmotivados, com desinteresse por terem de investigar problemas que não contemplam as suas intenções originais; estão imersos numa realidade de perda de liberdade e autonomia para elaborar seus textos, tentando adequá-los para publicar em determinada linha editorial; com isto, são afetados pelo enfraquecimento de sua saúde física e mental.

Outro contexto pode evidenciar a ausência de reação contundente a essa situação, constatando-se um comportamento de fuga dos docentes, ao optarem por lecionar apenas na graduação ou ao requererem aposentadoria (SGUISSARD; SILVA JÚNIOR, 2009). Por outro lado, é possível perceber como forma de resistência e libertação individual o fato de alguns professores-pesquisadores se descredenciarem de seus respectivos programas de pós-graduação por, assim, sentirem-se mais livres do grilhão inerente à avaliação do trabalho docente.

Isso posto, pode-se pensar que a pressão por produtividade, nos termos colocados, tem retirado a necessária motivação dos professores-pesquisadores para se lançarem aos desafios próprios das atividades profissionais nesse nível de ensino, enfraquecendo a autonomia do trabalho intelectual e dificultando práticas de resistência no âmbito da universidade e do campo científico.

Referências

AVILA, S. F. O.; BARCELOS, J. D. M.. *Trabalho, reconhecimento e saúde mental*. I Encontro Brasileiro de Psicanálise e Sedução Generalizada. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Estadual de Maringá. Abril 2012, p. 165-177. Disponível em

http://www.ppi.uem.br/ebpsg/anais/Anais_I_Encontro_Brasileiro_Psicanalise_Seducacao_Generalizada.pdf. Acesso 03/02/2016.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu; Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155 (Coleções Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Relatório de Avaliação 2010-2012. Trienal 2013. Área de Educação. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao>>. Acesso em: 20/03/2014. _____ . Sistema *Qualis*. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2550-capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>> Acesso em: 20 de março de 2014.

DEJOURS, C. *A loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5 ed. ampliada, São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1996.

_____. *A banalização da injustiça social*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007a (original publicado em 1998)

_____. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: a psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, Selma e Sznelwar, Laerte Idal (Org.) (F. Soudant, Trad.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp.187-216). Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008.

DEJOURS, C; ABDOUCHELI, E; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise prazer, sofrimento e trabalho*. Coordenação: Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Atlas, 2007b, 8ª reimpressão.

FERREIRA, Leda Leal. *Apresentação*. Dejours, C. *A loucura do Trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992, pp. 9-10.

PAULA, M. F. C. Rumo à construção de uma universidade mais democrática e plural. *Revista Conhecimento & Diversidade*, Institutos Superiores La Salle – RJ, Niterói, nº 4, p. 11-24, jul./dez. 2010.

_____. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, Ano XXI, nº 49, p. 41 – 51, janeiro de 2012.

PAULA, M. F. C.; SUETH, R. Política de Controle do trabalho intelectual na pós-graduação. In: Paula, Maria de Fátima Costa de (org.). *Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade*. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2015, p. 109 - 142.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais; pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1987.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

CAMINHOS E DESCAMINHOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO POLÍTICO BRASILEIRO: DISPUTAS IDEOLÓGICAS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

Viviane Merlim Moraes (UFF)²⁵¹

Resumo: O texto objetiva analisar a inserção e os sentidos da educação como direito na história brasileira. Partimos da hipótese de que existem diferentes sentidos do direito à educação a partir das disputas no campo político que redundaram na publicação de determinadas leis que disciplinam a matéria educacional. Resgataremos as disputas ideológicas ocorridas entre diferentes grupos que buscavam a hegemonia com base em dois binômios: a Constituição Federal de 1946 e a LDBEN 4.024/1961; a CF de 1988 e a 2ª LDBEN 9.394/1996. Compararemos os avanços e recuos na concepção e materialização da ideia do direito à educação nos dois períodos estudados a partir das categorias *democratização das oportunidades educacionais*, *liberdade de ensino e qualidade do ensino*; e das entrevistas semiestruturadas. Trata-se de pesquisa documental, qualitativa, na linha histórico-dialética, e tem nos conceitos de **campo político**, de Bourdieu e de **história do tempo presente** sua principal tectura.

Palavras-chave: Direito à Educação - Democratização das Oportunidades Educacionais - Liberdade de Ensino - Qualidade do Ensino.

Introdução

O presente texto é um esforço de síntese do estudo de doutoramento em educação, em andamento, intitulado *Caminhos e descaminhos do direito à educação no campo político brasileiro: disputas ideológicas nas Constituições Federais e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, cujo principal objetivo é o de analisar a inserção da pauta do direito à educação no cenário brasileiro. Tem como eixo central a discussão sobre o direito à educação na história de nosso país, por meio da hipótese de que não existe um único significado, mas diferentes sentidos assumidos por tal conceito a partir das disputas travadas no campo político, que redundaram na publicação de determinadas leis gerais, que regulam e organizam o Estado – como as Constituições Federais (CF), e que estabelecem

²⁵¹ Viviane Merlim Moraes, Pedagoga, Especialista em Educação Superior, Mestre em Educação e Doutoranda pela Faculdade de Educação da UFF.

os ordenamentos gerais da educação no país – como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Ao pensar o objeto específico, não podemos desconsiderar alguns elementos basilares que nos permitem construir o arcabouço teórico-metodológico no qual se ancoram suas definições principais. Partimos, pois, do conceito de *educação* em sua totalidade. Tomamos por embasamento a perspectiva histórico-dialética, que nos apresenta a educação de forma orgânica, a partir do entendimento de que este conceito foi construído historicamente – sendo, portanto, necessário recuperar sua trajetória e o espaço-tempo onde se desenvolveu, para que viesse a atender e expressar os interesses de uma classe social ou de grupos que disputam interesses em um determinado campo e período definidos.

Limitamo-nos a pensar a educação como o processo de humanização do ser biológico dentro da e na sociedade. Esta, portanto, abrange todos os processos formativos que se dão ao longo da vida, agindo, como afirma Anísio Teixeira (1934, p.120), como um "[...] processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência".

Resgatamos também o conceito de *história*, entendida não como um retrato, estático, inexorável, mas como síntese possível de ações empreendidas no tempo-espaço pelos homens, ou, com o auxílio de Luiz Antonio Cunha (1984, p.9), como "[...] produto da atividade do sujeito que conhece — o historiador — sobre o passado, atividade essa na qual ele faz intervir suas preferências, opções pessoais e os condicionamentos sociais que sobre ele atuam".

Não nos cabe, nesse sentido, trazer a história como olhar retrospectivo, um mero depósito de fatos passados, mas buscar criar nexos que tornem possíveis as reflexões que ultrapassam a relação linear existente entre o passado, o presente e futuro, reequacionando os significados que um mesmo fato pode apresentar quando visto por diferentes olhares e narrado por diferentes vozes.

Na perspectiva de fazer dialogar passado e presente, o conceito de *política pública* é indispensável para recompor os caminhos percorridos pelo Estado brasileiro na inclusão do direito à educação como parte de suas preocupações, assim como as concepções que o embasam e as ações que decorrem de tal novidade. Nesse sentido, a problematização de Verônica Cruz em seu texto "Estado regulador e políticas públicas" (2012, p. 70), ressalta a importância de se perceber a questão da garantia da educação à população como uma "[...]

ação pública ou do Estado, na medida em que ela expressa um movimento do Estado de dar conta de uma situação ou de um problema, reconhecendo a centralidade do seu papel".

Assim, pensar no direito à educação no solo brasileiro é partir de uma reflexão que não desconsidere nossa origem de país colonizado, patriarcal e escravocrata, marcado por profundas desigualdades sociais, uma vez que tais características muito influenciaram e ainda hoje influenciam no que se oferece aos sujeitos do nosso sistema educacional, sobretudo à população mais pobre, que tardiamente teve acesso à instituição escolar e ao capital por ela socializado. Compreendemos o início da Era Vargas, em 1930, como catalisador de mudanças mais significativas na educação brasileira, todavia, temos em dois binômios legais – a CF de 1946 e a LDBEN, que regulamenta sua matéria educacional, em 1961 –; e a CF de 1988 e a LDBEN de 1996 – o campo delimitado para o nosso estudo, por ambos abarcarem períodos de abertura política e, portanto, de redemocratização.

Pierre Bourdieu e o conceito de *campo*

Considera-se a noção de campo como elemento articulador do trabalho, favorável à ruptura com uma determinação automática das relações, uma vez que são nas pressões e nas disputas entre os atores neste espaço que se firma um ambiente de negociação e composição de ações para a resolução de problemas previamente determinados (BOURDIEU, 2004). Compreende-se *campo*, pois, como resultado de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo que dá suporte às relações de força entre os agentes e as instituições que lutam pela hegemonia (monopólio da autoridade).

Para melhor explicitar tal definição, cabe retomar o conceito de *espaço social*. No capítulo VI do livro *O poder simbólico*, Bourdieu (2004, p.133) faz uma crítica à teoria marxista, vista como “[...] ilusão intelectualista que leva a considerar a classe teórica, construída pelo cientista como classe real [...] que leva a reduzir o campo social, espaço multidimensional, unicamente ao campo econômico, às relações de produção econômica”. Apresenta dessa forma a sociologia como topologia social, e o mundo social como espaço. Nesse espaço, a diferenciação seria considerada a partir das posições ocupadas pelos grupos de agentes, que são detentores das propriedades que existem nesse local. Diferente do conceito de *classes* apresentado por Marx, o conceito de *espaço social* valoriza a posição relativa ocupada por cada agente, que pode ser, portanto, mutável. Não ambiciona

uma categorização estrutural como a *classe* faz na obra marxista, mas dela se aproxima na medida em que “organiza as práticas e as representações dos agentes” (IDEM, p. 24) e “define uma potencialidade objetiva de unidade” (IBIDEM, p.25).

O espaço seria, portanto, uma concepção relacional do mundo social (BOURDIEU, 1996, p.48), em que os indivíduos e grupos existem NA e PELA diferença, uma vez que representam diferentes papéis no cotidiano. É mais simples para estes agentes se reconhecerem em um mesmo projeto, de acordo com a proximidade em que se encontram nesse espaço social; “[...] é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” (IDEM, p.27).

Local de conflitos e competição permanente entre os envolvidos na busca pelo poder, o *campo político* é tensionado e permeado por disputas entre sujeitos (e propostas) que possuem maior rede de vínculos, compromissos e lealdades que são construídas em outros espaços, e “importadas” como uma espécie de capital simbólico, que agregará valor ao agente que possuir maiores contatos. Dessa forma, os interesses pessoais interferem em tal jogo tanto quanto os coletivos, posto que ambos dialogam nessa complexa rede de relações que é tecida no espaço social.

As relações estruturadas pelos grupos que são reconhecidos como referências em um determinado espaço social vão, por conseguinte, indicar a posição – de maior ou menor destaque – que os agentes ocuparão nesse campo. Daí ser tão importante o reconhecimento dos pares para o sucesso de uma proposta colocada, uma vez que são essas relações que estabelecem o poder posicional do agente no campo em que atua, aumentando ou diminuindo os seus recursos políticos e seu poder decisório. O processo de gestação das leis gerais e das leis pertinentes à educação são exemplos claros das influências dos agentes no poder de decisão e, como consequência, do produto final alcançado por elas.

Ao apresentar o campo político como monopólio dos profissionais, Bourdieu (2004, p. 164-165) traz elementos como competência social e técnica, tempo livre e capital cultural para abordar as relações que se estabelecem no jogo político. Afirma que “[...] o campo político exerce de fato um efeito de censura”, uma vez que os instrumentos de percepção e expressão do mundo social, assim como as opiniões que circulam em um dado grupo vão depender, em grande parte, do acesso que tais grupos possuem aos produtos oferecidos pelo campo, ou seja, aos referidos instrumentos. Dessa forma, ao não acessar o discurso elaborado por “profissionais”, limita-se a própria compreensão dos “não iniciados” à linguagem política, elaborada e disseminada no campo político. Como

resultado, legitima-se o discurso político como um discurso técnico, cabendo aos diferentes grupos delegar seu poder decisório e colocar-se em uma posição autor/ator frente aos projetos políticos então definidos.

Algumas reflexões sobre as disputas na elaboração das Constituições Federais de 1946 e 1988 e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

De uma forma geral, podemos afirmar que, no Brasil, a educação primária foi privilégio de poucos, excluindo-se deste grupo as classes populares e, formalmente, por muitas décadas, os negros, os índios e as mulheres. O avanço na discussão dos direitos, primeiro instituídos no âmbito dos Estados-nações (BOBBIO, 2004, p.19), como fruto da constituição da cidadania, depois como direitos universais, de um Estado que não tem mais fronteiras, incorpora os antes excluídos. Percebe-se a configuração de um novo espaço social, que começa a apresentar modificações nas posições antes pertencentes a agentes oriundos de frações das classes dominantes econômica e politicamente, passando a englobar as classes populares, que não podiam pagar para ter acesso à educação.

Nesse sentido, o debate que traz a necessidade de a educação atender a todos é recente no Brasil. Iniciou-se no final dos anos de 1920 e foi se aprofundando nos anos de 1930. Ressalta-se, como grande marco nesse processo, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Tal documento buscava a superação do "empirismo grosseiro" que governava o sistema educacional brasileiro (MEC, 2010, p. 34), objetivando trazer para o campo educacional novos agentes, até então desconsiderados pelas frações das elites que se alternaram no poder.

A Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 1933, recebeu como tarefa adequar a legislação nacional ao novo momento histórico vivido. Com uma duração bastante limitada, tal CF de 1934 teve suas garantias suspensas no ano seguinte, com base na lei de Segurança Nacional, promulgada em 4 de abril, que estabelecia crimes contra a ordem política e social. Esse processo culminou com o golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, que fechou o Congresso, cancelou eleições e manteve o então Presidente no poder. Instituiu-se o chamado Estado Novo, que se estendeu até 1945.

No contexto de retirada dos direitos políticos por uma ditadura, uma nova carta constitucional foi elaborada em 1937. Com um caráter altamente centralizador, adequado ao momento histórico de supressão das liberdades individuais, inviabilizou o Plano

Nacional de Educação (PNE) que estava sendo gestado e elaborou Leis Orgânicas de Ensino, também conhecidas como “Reforma Capanema”, implantadas por uma série de decretos-leis, baixados entre 1942 e 1946.

Com a queda do Estado Novo e a assunção provisória da presidência por José Linhares, então Presidente do Supremo Tribunal Federal, em outubro de 1945, foi apresentada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, a saber: este continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; organizou também o ensino normal e o ensino agrícola; e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Nesse momento, o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha.

Após a convocação de novas eleições, assume a Presidência o candidato vitorioso nas eleições, o General Eurico Gaspar Dutra, dando início à República Nova. A necessidade da elaboração de "diretrizes" e "bases" para a educação nacional somente reaparece no texto constitucional de 1946²⁵², que desencadeou a discussão da primeira LDBEN. Florestan Fernandes (1989, p. 35-36), ao analisar esse período, destaca que

A efêmera constituição [1934] somente descortinou essas esperanças. Elas reapareceram mais tarde nos debates que cercaram a elaboração da carta constitucional de 1946, na qual há um recuo, embora o projeto de democratização do ensino continuasse a brilhar e o dispositivo sobre a competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional se mantivesse (cf. art. 5º, XV, c). [...] Os proprietários de escolas a pagamento entraram decididamente na liça [...] Os educadores sustentaram suas posições com ardor. Mas não podiam fazer face aos ataques que vinham de várias direções.

Em seu texto final, a CF de 1946 expressou a responsabilidade da União na forma de uma ação supletiva, que deveria ser instaurada somente quando as administrações locais não apresentassem condições de cumprirem com suas metas administrativas. Outro fato que merece destaque é a ressalva feita pelo legislador no inciso II, artigo 168, que versa sobre o direito à gratuidade do ensino secundário, que somente poderia ser acionado pelos que pudessem comprovar insuficiência de recursos.

Tal processo fez aprovar, em 1961, a Lei nº 4.024, após um longo debate em que interesses de grupos antagônicos disputavam melhores posições no espaço social. Grosso modo, foi o resultado da disputa de dois projetos de educação: o dos defensores do sistema

²⁵² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 06 ago. 2014.

educacional privado e do sistema público. Os primeiros viam a família como responsável pela educação de seus filhos, sendo esse discurso, na verdade, uma estratégia para que o Estado viesse a se desresponsabilizar de seu papel de provedor de políticas públicas e continuasse concedendo verbas ou subsídios para as escolas particulares, principalmente, as católicas, que possuíam a maioria das escolas de grau secundário e que tinham fortes lobistas, como Carlos Lacerda.

A segunda perspectiva era a dos defensores do sistema oficial de ensino, público e laico, que percebiam a democratização do ensino como caminho para a democratização da sociedade. Esta não era somente a disputa por uma visão de educação; era, sobretudo, a definição de uma questão política, que buscava a conciliação entre a burguesia nacional e as classes mais tradicionais, ligadas ao capital internacional. Vianna e Carvalho (2000, p. 26) descrevem o período da discussão da LDBEN, que se iniciou na segunda metade dos anos de 1940, como a retomada da perspectiva liberal, porém com uma nova roupagem.

Cabe ressaltar, no entanto, que esses dois grupos agregavam distintos interesses, tal como afirma Buffa (1979), quando apresenta em sua obra os diferentes atores que compuseram o cenário da época: representantes de escolas confessionais e leigas da iniciativa privada; grupos da imprensa, representados por revistas e jornais; educadores de variadas tendências – de liberais à socialistas; entre outros. Não se trata, pois, de dois blocos antagônicos e hegemônicos.

Em reação à ideia de "educação livre", livre da fiscalização do Estado, mas remunerada pelos cofres públicos, defendida pelos representantes de escolas leigas e confessionais – que se contrapõem alguns educadores brasileiros que tornam a publicar um manifesto – o *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados*, datado de 1 de julho de 1959. Baseado na concepção de liberdade disciplinada pelo Estado, que difere da perspectiva do monopólio da educação pelo mesmo, mas que também não coaduna com a de "educação livre" acima exposta, o Manifesto de 1959 defende a escola pública, fundada sob a inspiração dos ideais democráticos, ou seja, da escola pública, da educação liberal e democrática, voltada para o trabalho (MEC, 2010, p. 87).

Destarte, todo movimento desencadeado pelo Manifesto de 1959 e pela *Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública*, de 1960, a LDBEN foi aprovada, buscando conciliar ambos os interesses – uma espécie de " 'solução de compromisso' entre as principais correntes em disputa" (SAVIANI, 2008, p. 46), acionou-se "[...] o pacto das elites (conciliação pelo alto) através do qual se torna possível preservar os interesses dos

grupos privilegiados [...] adiando-se para um futuro indefinido a realização das aspirações das massas populares" (IDEM, p.47).

Com a instauração de uma ditadura civil-militar em 1964, temos uma nova Constituição aprovada em 1967 e duas leis da educação, que objetivaram reformar a LDBEN que há pouco havia entrado em vigor. São elas: a Lei nº 5.540/68 – conhecida como reforma universitária, que reorganizou o ensino superior no país, buscando a “modernização” desse nível, segundo os padrões norte-americanos; e a Lei nº 5.692/71, que versava sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus. A ideia de direito à educação, assim como a de liberdade de ensino assumiu novos contornos, então.

O ano de 1984 é considerado o auge do movimento popular, momento em que os principais símbolos nacionais são reapropriados pelo povo em campanhas pelas eleições diretas, que ficaram amplamente conhecidas por *Diretas Já*. Em 1987, tomou lugar uma Assembleia Nacional Constituinte para que se elaborasse um novo texto constitucional, compatível com os novos tempos.

Em meio a disputas de diferentes naturezas, uma nova CF foi aprovada em 1988, na qual a educação passa a ser definida como um dos direitos sociais do brasileiro, sendo apresentada no capítulo III, seção I, artigo 205 da Constituição Federal, como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Observa-se, pois, a educação como instrumento e a obrigatoriedade da escolarização como forma de potencializar a formação do indivíduo social, do patriota, do cidadão nacional.

A CF introduziu, ainda, características interessantes e merecedoras de destaque, como a descentralização do ensino, que, embora já tenha sido mencionada em outros momentos históricos, aqui é plenamente delimitada: aos estados caberia o Ensino Médio e Fundamental, e aos municípios caberia o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, prioritariamente. Para a consecução desse objetivo, foi, inclusive, criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), por meio de uma EC (nº 14, de 12/09/1996). Vale ressaltar que esse fundo veio a atender somente ao Ensino

Fundamental, não englobando a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, o que somente aconteceu em 2006²⁵³.

Após a promulgação da CF, por iniciativa do então Deputado Octávio Elíseo (PSDB), teve início o processo de tramitação de uma lei que não tinha raízes no poder Executivo, como é comum na tradição política brasileira. Saviani (2007) destaca a mobilização da comunidade educacional das décadas de 1970 e 1980 por meio de entidades organizadas, dentre elas o *Fórum em Defesa da Escola Pública* – ampliado, desde sua atuação no processo constituinte, em que se dava a busca por uma educação que rompesse com a tradição liberal e incorporasse a perspectiva crítica. Foi dessa forma que o projeto nº 1258/88 buscou materializar algumas dessas discussões que já vinham ocorrendo no cenário nacional.

Todavia, na nova LDBEN aprovada (Lei nº 9.394/1996), prevaleceu novamente a concepção liberal de homem – entendido como um ser natural, e não como produto social – sendo a educação colocada no título II, artigo 2º como “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” (LDBEN, 2015). Distancia-se, pois, da perspectiva de “educação como instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade” (FERNANDES, 1989, p. 149). Embora enunciasse uma perspectiva ampla de educação no título I, artigo 1º, elegeu a escola como sua forma específica, colocando, em seguida, a família como instância primeiramente responsável, e não o Estado, reforçando uma concepção particular de ensino, acima da obrigatoriedade do ensino público e gratuito, dever do Estado, discussão antiga na política educacional brasileira.

Em síntese, apesar de proclamar alguns objetivos, a LDBEN não explicitou a forma como estes podem ser de fato realizados, conferindo força à perspectiva citada anteriormente, quando tomamos como embasamento as reflexões de Dermeval Saviani (1997, p. 32) sobre a cisão entre conteúdo e forma nas legislações educacionais.

²⁵³Hoje não mais contamos com o FUNDEF, mas com um fundo semelhante, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (EC nº 53, de 19/12/2006), que reproduz a mesma perspectiva redistributiva.

Considerações preliminares

O breve resumo aqui descrito objetivou tensionar as idas e vindas do processo de elaboração das leis e dos sentidos nelas assumidos pelo direito à educação, assim como as disputas entre interesses divergentes, que vão depender dos agentes que se encontram em diferentes posições no campo político, que veem na educação – sobretudo naquela garantida na escola pública, que deve ser gratuita, obrigatória e laica – um capital importantíssimo para que se possa ampliar o poder de atuação dentro deste campo.

A garantia de educação para todos é bastante recente, e ainda nos faz questionar que, apesar da ampliação do acesso à escolarização, sobretudo via escola pública, ainda nos restam muitos desafios, como uma real problematização do que se entende por *democratização das oportunidades educacionais, liberdade de ensino e qualidade do ensino*. No estudo completo, três capítulos se dedicam à análise de tais categorias a partir das leis aqui mencionadas e com a mediação de alguns interlocutores, que serão entrevistados com o intuito de agregar mais vozes ao entendimento dessa complexa questão.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, F.M. de B., ALVES, E.M. e CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Boudieu. *Revista Perspectivas da ciência e tecnologia*.v.1, n.1, jan-jun 2009.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CRUZ, V. Estado regulador e políticas públicas. IN: Alejandra PASTORINI, A.; ALVES, A.M.; GALIZIA, S.V. (orgs.). *Estado e cidadania: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. pp. 73-102.

CUNHA, Luiz Antônio. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. *Em aberto*. Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

DAVIES, N. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394 de 20.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23.dez.2015.

MEC. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores), 2010.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. LDB trajetória, limites, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Cidadania e educação*. Disponível em < <http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/saviani.htm> >. Acesso em: 16 abr. 2007.
_____. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva*. Uma introdução à filosofia da educação. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994 (1957).

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*. Ano 10, nº 16, jul.-dez. 2007, p. 63-71.

Roda de Conversa “Educação e Formação Profissional”

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

BREVES MOMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL NUMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL EM NITERÓI

Irlla da Silva (UFF)²⁵⁴

Resumo: Trata-se de um resgate de breves momentos, a partir de meu relato de experiência como supervisora educacional contratada na unidade escolar Escola Técnica Estadual Henrique Lage, da rede FAETEC, durante o ano de 2014. Em minha narrativa, tento demonstrar os limites da ação e da função do supervisor educacional, percebendo o quanto desempenhava as funções do cargo prescritas no Regimento Escolar vigente, entre ações pedagógicas, técnicas e administrativas e como essas ações chegavam aos demais sujeitos²⁵⁵ da comunidade escolar para contribuir num trabalho de gestão coletivo.

Palavras-chave: supervisão educacional, relato de experiência, Regimento Escolar, FAETEC.

Introdução

O presente trabalho visa abordar breves momentos de meu relato de experiência como supervisora educacional contratada na unidade escolar Escola Técnica Estadual Henrique Lage, no Barreto, em Niterói, da rede FAETEC, durante o ano de 2014. Desejo realizar breves apontamentos das funções que desempenhei nesse período, daquelas que estavam prescritas no Regimento Escolar interno vigente, entre ações pedagógicas, técnicas e administrativas e como essas ações chegavam aos demais sujeitos da comunidade escolar para contribuir num trabalho de gestão coletivo.

Durante muito tempo, o termo *supervisão* ficou vinculado à ideia de inspeção. Controlar e ordenar as ações do professor seria a principal função do supervisor. Ao longo dos anos, essa ideia vem sendo modificada. Atualmente, calcado em fundamentos teóricos, o supervisor educacional é um sujeito crucial para articular ações, tais como: mediador do

²⁵⁴ Irlla Mary Brito da Silva, Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: irlla-mary@hotmail.com. Bolsista CAPES.

²⁵⁵ Irei utilizar o conceito de Sujeito como um ser relacional, que possui responsabilidades consigo e com os outros, de acordo com Machado (2009). Para se formar um ser de relações, um sujeito coletivo, as pessoas que pertencem a determinado grupo visam fins comuns, que vivem em comunidade, pois o que as unificam é “o juízo comum sobre a realidade” (SILVA *apud* MACHADO, 2009, p. 35).

processo ensino/aprendizagem, incentivador de práticas inovadoras junto aos professores, refletir e fazer refletir a vivência pedagógica, ajudar a comunidade escolar a seguir uma perspectiva mais democrática e participativa, no que tange a sua gestão escolar.

Nesse sentido, pretendo com esse estudo inicial os seguintes objetivos: 1) circunscrever os limites da ação e função do supervisor educacional, por meio da análise bibliográfica sobre o tema; 2) apontar as funções do supervisor educacional da FAETEC, por meio do Regimento Escolar interno próprio da Fundação, realizando uma breve análise de seu conteúdo, pois, segundo Franco (2008), analisar o que está escrito converge para ver sentido nesse escrito. Perceber e inferir sobre o escrito é um exercício de ver sentido, representação, motivações, expectativas e significado nas palavras postas, pois tudo o que se escreve tem uma interpretação que podemos significar ou ressignificar; 3) demonstrar, pela minha própria experiência como supervisora educacional, como os limites da ação são mais fluídos que as prescrições da função e como as ações pedagógicas, técnicas e administrativas chegavam aos demais participantes da comunidade escolar ETE Henrique Lage, e, finalmente, como pude contribuir para um trabalho de gestão coletivo.

O supervisor educacional deve acompanhar junto aos professores e alunos o processo de ensino-aprendizagem, para que esse se realize de forma satisfatória e proveitosa para os sujeitos participantes, de forma contínua e diagnóstica. É fundamental trabalhar de forma contínua para alcançar os objetivos propostos, valorando as conquistas dos alunos, também diagnósticas, e auxiliando o professor nesse processo, de forma a orientá-lo sempre que as dificuldades se interpuserem na realização das ações pedagógicas cotidianas.

Logo, a relevância desta pesquisa se mostra na possibilidade de contribuição, por meio de investigação e análise cuidadosas, refletir sobre o fazer pedagógico do supervisor educacional, principalmente na Escola Técnica Estadual Henrique Lage, no Barreto, em Niterói, da rede FAETEC, durante o ano de 2014. O recorte temporal se justifica, pois foi o ano em que fui contratada pela rede para desempenhar a função – o início ocorreu em maio e finalizei o ano letivo de 2014, em dezembro.

A experiência na Escola Técnica Estadual Henrique Lage

A Escola Técnica Estadual Henrique Lage foi fundada em 16 de junho de 1923, sob o nome de Escola Profissional Washington Luiz, pela Sociedade Escola Técnica

Fluminense. Seria uma das primeiras escolas profissionais da cidade de Niterói. A partir de 1996, a escola foi incorporada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)²⁵⁶, uma escola pública estadual que, no horário diurno, congregava o ensino médio integrado ao curso técnico, sendo o técnico dividido em cinco cursos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Construção Naval e Máquinas Navais.

No ano de 2014, iniciei minha primeira experiência como supervisora educacional contratada nessa instituição. Durante nosso primeiro encontro com a diretora adjunta pedagógica, foram-nos apresentadas todas as nossas atribuições ao cargo, segundo consta no Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/ Técnica da Rede FAETEC. O regimento vigente data do ano de 2013. Localizado no Título II – Da Estrutura Organizacional, Capítulo II – Da Gestão Escolar, Seção III – Da Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica, Subseção I – Do Supervisor Educacional, em primeiro momento, no artigo 64, se delimita quem pode exercer a função, “profissional com formação ou especialização em Supervisão Educacional” (p. 20). Nesse aspecto, o regimento coaduna com a LDB 9394/96, em seu título V sobre os profissionais da educação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

No artigo seguinte do Regimento Interno, elencam-se as atribuições ao cargo de Supervisão Educacional:

Art. 65. São atribuições do Supervisor Educacional: I - orientar a elaboração coletiva, consecução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, coordenando e acompanhando sua execução; II - coordenar o planejamento curricular no que se refere à definição de objetivos, à seleção e integração de conteúdos, às metodologias e critérios de avaliação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da UE e os critérios fixados pela diretoria a qual a UE está vinculada; III - participar da definição de ações voltadas para a avaliação, controle e melhoria do desempenho de alunos e profissionais envolvidos no processo pedagógico; IV - coordenar o debate sobre as bases teórico-metodológicas da avaliação; V - registrar e fazer registrar a vida pedagógica da escola, com vistas à avaliação, reelaboração e conservação de sua história; VI - promover reuniões pedagógicas sistemáticas com os coordenadores de curso e disciplina, encaminhando à Direção da UE as

²⁵⁶ A Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) é uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciências, Tecnologia e Inovação, criada em 10 de junho de 1997, que goza de autonomia administrativa, financeira, acadêmica, didático-científica e disciplinar e que atua nos níveis de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, médio e superior.

solicitações dos mesmos a respeito das necessidades de recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; VII – assinar, em conjunto com o Diretor e Secretário Escolar ou responsável pela escrituração escolar, as atas finais, devendo posteriormente, serem arquivadas na Secretaria escolar. VIII - promover a articulação interdisciplinar no contexto pedagógico dos diferentes cursos e componentes curriculares; IX - coordenar reuniões e Conselhos de Classe, promovendo reflexão crítica sobre os diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem; X - acompanhar e planejar, juntamente com a coordenação técnica e de disciplina, o trabalho desenvolvido nas salas de aula, oficinas, laboratórios, analisando, avaliando e propondo alternativas de aprimoramento profissional para maior desempenho dos alunos nas atividades propostas; XI - apoiar projetos, feiras e exposições de trabalhos; XII - planejar e participar, juntamente com o orientador educacional, de reuniões com os responsáveis na escola para maior integração, assim como tornar mais efetivo o acompanhamento do aproveitamento e frequência do aluno; XIII – acompanhar e assessorar o trabalho estatístico da secretaria escolar, visando ao controle do desempenho de alunos e profissionais da escola, analisando seus resultados e adotando medidas com vistas à melhoria do processo pedagógico; XIV - buscar a formação continuada para o aprimoramento de sua prática pedagógica; XV - integrar bancas e comissões para as quais for designado; XVI - elaborar relatórios do trabalho desenvolvido periodicamente; XVII - emitir parecer em matéria de sua competência; XVIII – acompanhar as atividades de estagiários de sua área de atuação no âmbito da UE; XIX - manter atualizados os referenciais de conteúdos programáticos, enviando-os à Diretoria a qual a UE está vinculada; XX - zelar pela atualização dos registros ao final de cada etapa, referentes às médias e frequência dos alunos por turma e componente curricular, com vistas à utilização nos Conselhos de Classe; XXI – vistar os diários de classe, zelar pela permanência dos mesmos no âmbito escolar e encaminhá-los ao final de cada ano letivo para arquivo junto à Secretaria Escolar; XXII – promover, quando necessário, estratégias para reposição de conteúdos e/ou dias letivos; XXIII – garantir o cumprimento da matriz curricular; XXIV – responsabilizar-se pela fidedignidade da enturmação dos alunos na série/ano de escolaridade; XXV – responsabilizar-se pelo acompanhamento dos alunos em dependência, garantindo o encaminhamento dos mesmos às turmas para que cursem as respectivas disciplinas; XXVI - comunicar à Direção da Unidade os casos de que tenha conhecimento envolvendo quaisquer tipos de discriminação, assédio, maus-tratos, constrangimento, *bullying* contra a criança ou adolescente (REGIMENTO ESCOLAR FAETEC, p.20-21, 2013).

No Regimento Escolar Interno, consta esta súmula de vinte e seis pontos como atribuições ao cargo de Supervisão Educacional na Rede Faetec, assim também para ser exercido em qualquer unidade escolar da Rede Faetec. Notamos uma divisão ou, em alguns momentos, uma imbricação entre atividades burocráticas, técnicas e pedagógicas na ação do supervisor educacional da Rede. As atividades pedagógicas se sobressaem em muitos pontos, na tentativa, acredito, de pensarmos e avaliarmos o espaço educativo, em extensão,

seus processos, suas práticas, seu *fazer* pedagógico. Nesse ínterim, parece ficar a cargo do supervisor educacional gerir, pedagogicamente, decisões, resoluções e planejamentos para novas ações ao analisar esse *fazer* pedagógico da escola. Com isso, parece concordar Ferreira:

A origem, a supervisão está na própria natureza de gerência, que é o antagonismo entre os que executam o processo e os que dele se beneficiam. [...] A supervisão educacional só pode ser entendida no âmbito da gestão da educação da qual faz parte como garantia da qualidade do processo educacional [...] (FERREIRA, 2009, p. 107).

Acredito que seja essa garantia na “qualidade do processo educacional” a que nos remete Ferreira (2009), que a súmula do Regimento Interno deseja realizar por meio da ação do supervisor educacional em suas unidades escolares da Rede Faetec. E além de firmar um compromisso com a educação, firma também com uma formação de qualidade, pois, como ainda afirma Ferreira (2003):

[...] a supervisão escolar constitui-se num trabalho escolar que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia da qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...] (FERREIRA, p. 237-238)

A educação assegurada na LDB 9394/96 é da completa formação do educando, para exercer sua cidadania e sua qualificação para o trabalho, assim também registra o Regimento Interno, logo, esse fim chegará à unidade ETE Henrique Lage, no Barreto, em Niterói. E o supervisor educacional parece ser o mediador, o articulador que ajudará a garantir essa formação plena do educando ao auxiliar na gerência, assistência, planejamento, acompanhamento, coordenação, avaliação, zelo, promoção e responsabilidade sobre o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dentro da escola. Logo, a ação do supervisor educacional tem uma abrangência sociopolítica integradora:

O objeto específico da supervisão escolar em nível de escola é o processo de ensino-aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado das práxis (FERREIRA, 2003, p. 78).

Portanto, sua ação deve caminhar para garantir a qualidade do ensino, numa perspectiva dialógica, orgânica, democrática e participativa, de modo a abranger a comunidade escolar: alunos, professores, responsáveis, direção, entre outros, como também refletir os processos que se dá com esses sujeitos, se desejar, em alguma instância, transformar a realidade educacional na qual está inserido.

Para isso, o supervisor educacional deve prezar pela gestão pedagógica democrática e participativa na escola, segundo Lück (2009), com o seu diretor como “líder educacional”, o supervisor pode ser um dos sujeitos da comunidade escolar que favorece o melhor encaminhar dos processos educativos para assegurar a formação e o ensino do aluno.

Para se realizar uma gestão democrática e participativa, de acordo com Lück (2009), devemos entender o que é democracia e participação. Democracia é uma construção social coletiva de direitos e deveres que visam como fim o bem comum a todos. Por esses conceitos indissociáveis, que são os direitos e os deveres, a participação de todos é crucial para que a democracia se efetive. Nesse sentido, as organizações democráticas socialmente estabelecidas possuem caráter interativo, flexível, participativo e dinâmico, na possibilidade de transformação contínua, de forma ampla, complexa e significativa das funções sociais, e é paralelo ao processo de tomada de consciência de todos e de seus muitos desdobramentos. Com isso, entendemos que, para que a democracia participativa se realize, é necessário responsabilidade social.

Logo, o supervisor – assim como os demais – se responsabiliza pela qualidade e sucesso da formação e da aprendizagem de todos os alunos. As ações realizadas pelo supervisor devem ser feitas de forma consciente, com uma intenção clara, desenvolvida e discutida na construção do projeto político-pedagógico, por meio de uma unidade de atuação de seus profissionais e que irá inspirar uma formação humana elevada nos alunos como cidadãos, que serão atuantes e transformadores na sociedade, além de serem profissionais competentes.

O trabalho do supervisor educacional é desafiador e parece exigir certo perfil aos que se lançarem a ele. Deve ser dinâmico, flexível, aberto a mudanças, preparado a ouvir e a interagir com todos, pensar sobre os processos existentes nas realidades que enfrenta. Deve encontrar resolução para problemas existentes, tal como articular, de modo participativo, novas formas de garantir a qualidade do ensino.

Por meio da bibliografia sobre o tema, desejo expor a experiência que vivenciei na ETE Henrique Lage durante o ano de 2014. Coloco como experiência, pensando no texto de Larossa Bondía (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, pois foi uma experiência profissional que me foi proporcionada, mas que, ao mesmo tempo, me fez experimentar algo que me tocou, que me moveu, que me mudou.

Ao chegar ao ETE Henrique Lage, no mês de maio, quatro contratadas e eu tivemos que aprender o fazer do supervisor educacional Faetec de forma muito rápida, com várias informações e instruções que deveríamos entender e absorver em pouco tempo, pois o ano letivo já acontecia. Havia duas supervisoras concursadas, uma em processo de aposentadoria e a outra em final de estágio probatório; a primeira cuidava de Edificação, curso técnico representado pelo número 1, e a segunda cuidava de Eletrônica, curso técnico representado pelo número 2. Havia, ainda, os cursos de Eletrotécnica, representado pelo número 3, Construção Naval, representado pelo número 4, e Máquinas Navais, representado pelo número 5. Assim eram diferenciados, na escola, os cursos técnicos de forma mais fácil para os alunos e professores.

Fiquei responsável pelo curso técnico de número 5, Máquinas Navais. Por ser uma escola médio-técnico²⁵⁷, as disciplinas contempladas são tanto da formação geral do ensino médio, pautadas no currículo mínimo, quanto de formação técnica, abarcando conteúdos para a formação de profissionais para a Indústria Naval, com conhecimento no setor de máquinas e tubulações, também de cascos e soldas, para o trabalho em manutenção, projetos, execução, controle de qualidade.

A primeira coisa que notei foi a carga horária para as três etapas: os três anos do ensino médio eram compostos por 4.347 horas, enquanto que para o ensino médio regular, de 2.400 horas, durante o mesmo período. Temos aí um acréscimo de 1.947 horas para a formação profissional para o técnico em Máquinas Navais, sendo no segundo ano, o que mais concentram essas horas, pois, se no primeiro ano o aluno realiza quatro disciplinas técnicas, no segundo ano, são dez disciplinas e, no terceiro ano, são seis disciplinas.

Percebi que, no primeiro ano, se prezou por disciplinas que davam uma noção ao aluno do que vinha a ser o curso; no segundo ano, o fato de reconhecer várias etapas do que faz um profissional em máquinas navais; e, no terceiro ano, um equilíbrio entre

²⁵⁷ Tomo aqui como referência o currículo de matriz integrada do ensino médio ao ensino técnico adotado pela Rede Faetec, em 2013.

consolidar técnicas próprias a um profissional em máquinas navais e preparação para o ENEM, dando possibilidade ao aluno em prosseguir os estudos em nível superior.

Da súmula de vinte seis pontos para a função de supervisor educacional, realizei todas elas durante o ano letivo de 2014, porém o que me chamou a atenção foi o fato de não existir entre essas atribuições ao cargo nada sobre a formação continuada do professor, de forma a estimular, se for o caso. Talvez, por já colocar em seu Regimento Interno na seção “Do Professor”, no artigo 85, ponto “XXIII – buscar constante aperfeiçoamento profissional”, por isso não se achou necessário que o supervisor educacional também se lançasse nessa empreitada.

Reuniões com os coordenadores de disciplina gerais e dos cursos técnicos foram sistematicamente promovidas para a melhor coesão do trabalho pedagógico durante o ano letivo: nisso, pensando e planejando estratégias para o melhor processo de ensino-aprendizagem, processos de avaliações, projetos interdisciplinares, projetos técnicos, exposição de trabalhos, participações em feiras e congressos, tais como como discussões sobre a elaboração de forma coletiva do Projeto Político Pedagógico, convocando, sempre que necessário, reuniões com toda a comunidade escolar para socializar tais questões para o bom andamento do ano letivo.

Coordenei reuniões entre equipes de disciplinas gerais e dos cursos técnicos para pensar estratégias para o melhor rendimento do aluno durante o processo pedagógico, tais como os Conselhos de Classe, promovendo reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem por nós articulados. Consequentemente, pensando nas melhores formas de assistir e de avaliar os alunos.

Realizei trabalhos de cunho mais burocrático: realização de relatórios de rendimento dos trabalhos feitos entre as três etapas trimestrais do ano letivo de 2014; elaboração de atas com informações sobre frequência e rendimento dos alunos, para posterior arquivamento junto à Secretaria Escolar; vistos aos diários a cada etapa; verificação do cumprimento da matriz curricular durante cada etapa; e, no fim do ano, fazer seu arquivamento junto à Secretaria Escolar.

E os de forma mais técnica foram acompanhar os alunos que realizaram atividades de estágio com o coordenador técnico no laboratório de máquinas navais, durante o ano letivo; elaborar pareceres sobre as práticas e assiná-los com o coordenador técnico; apoiar

os alunos que, no mês de novembro, foram ao “Desafio Solar”²⁵⁸, em Búzios, para participar de uma competição com um projeto do barco movido à energia solar, ganhando o terceiro lugar naquele ano.

Para pensarmos a realidade educacional do ETE Henrique Lage, realizamos, durante o ano de 2014, algumas atividades por meio de dois encontros pedagógicos para, a partir daí, pensarmos estratégias educacionais para alcançarmos ideias que desejávamos instituir como metas para a melhor qualidade do ensino no espaço escolar.

Promovi, com o apoio da direção escolar e do grupo técnico, uma feira de exposição dos projetos científicos do curso de Máquinas Navais. Os professores das disciplinas gerais apoiaram e assistiram à nossa exposição. Participaram do evento os alunos de primeiro, segundo e terceiros anos, expondo projetos em máquinas navais; os professores técnicos auxiliaram os alunos nessa etapa, e o coordenador técnico de máquinas navais dirigiu palestras sobre a área naval, expondo o barco movido à energia solar. Tratou-se de um evento realizado para toda a comunidade escolar.

Ao ter uma diretora adjunta pedagógica presente, a função de seu cargo nunca nos foi delegada, pois a diretora da unidade sempre teve clareza das divisões das ações que deveriam ser encaminhadas por cada um dos sujeitos da escola. Isso nos permitia ter autonomia em desempenhar nossa função e colocava limites do que seria de nossa competência fazer. Mas, em muitos momentos, me coloquei à disposição para auxiliar a diretora adjunta pedagógica em atividades nas quais ela precisasse de ajuda, por exemplo, zelar pelo cumprimento do calendário escolar.

Realizei algumas ações nas quais me vi desempenhando funções de Orientação Educacional, pois, ao me envolver e conhecer os alunos, fui convocada por turmas a participar de escolha de representante de turma, atribuição à OE, segundo o artigo 68, ponto VI. Orientei e acompanhei alunos e responsáveis em diversas situações, também atribuição à OE, segundo o artigo 68, ponto VI. Também convoquei responsáveis, ou os recebi, pois desejavam saber da vida escolar de seus filhos, também atribuição à OE, segundo o artigo 68, ponto XXIII.

²⁵⁸ O Desafio Solar Brasil é um rali de barcos movidos à energia solar, de acordo com seu site. A intenção é estimular o desenvolvimento de tecnologias para fontes limpas de energias alternativas, bem como divulgar o potencial dessas tecnologias aplicadas em embarcações de serviço, recreio e transporte de passageiros. A competição brasileira articula a participação de instituições educacionais e universidades, com o objetivo de formar jovens, estudantes de ciências e tecnologias no uso de fontes alternativas energia, popularizar a cultura marítima, promover o intercâmbio entre estudantes e pesquisadores de ciências e tecnologias. Informações retiradas do site: <https://desafiosolar.wordpress.com/odesafio/> Disponível em 28 ago. 2016.

Como supervisora educacional, vi-me assumindo algumas atribuições de outros cargos para auxiliar a ETE Henrique Lage e também os alunos e professores que trabalhavam diretamente com o curso técnico de Máquinas Navais, ao qual me foi delegado para gerir, para poder organizar a melhor forma de supervisão do processo de ensino-aprendizagem para os educandos, das práticas e fazeres dos professores gerais e técnicos e da condução de modo satisfatório para a conclusão do ano letivo.

Considerações finais

Acabei por perceber que as ações por mim realizadas ou promovidas me forjaram como um sujeito atuante nesse espaço-escola, ETE Henrique Lage, e que promoveu melhorias no processo de ensino-aprendizagem para o aluno e para o professor. Meu papel foi auxiliar, investigar, articular, gerir, orientar e realizar várias ações pedagógicas, técnicas, administrativas, e também de convivência com todos os demais sujeitos que participaram comigo dessa empreitada.

Fiz questão de reconhecer cada sujeito participante – aluno ou professor, coordenador, diretor, responsável, empregado da escola –, cada canto da instituição escolar, no intuito de experienciar o fato de ser um supervisor, aquele que, segundo Rangel (2000) pode “ver o geral”. Tentei realizar minha ação pedagógica da forma mais global possível, “[...] em termos de perspectiva, de ângulo de visão [...]”, para poder “[...] ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores” (RANGEL, 2000, p. 76).

Pensando no fato de participar do grupo da Gestão Escolar, percebi que é de minha responsabilidade que a gestão ao cargo que me foi concedido seja realizada conforme afirma a LDB 9394/96: de forma participativa e democrática. Acredito que reconhecer cada sujeito e aspecto do espaço escolar ETE Henrique Lage me permitiu “olhar” diversos ângulos para elaborar, promover, articular e orientar estratégias educacionais, pedagógicas, técnicas e administrativas para o melhor processo de ensino-aprendizagem para os alunos do curso técnico de Máquinas Navais no decurso do ano letivo de 2014.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a *experiência* e o saber de *experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, de 2 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez 2003.

_____. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

FUSARI, J. C. *A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar*. Série Ideias, n. 16, p. 69-77. São Paulo: FDE, 1993.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MACHADO, E. V. *A formação do sujeito como ser de relações*. Notandum Libro 12. CEMOrOC – Feusp/ IJI – Universidade do Porto. 2009. p. 31-36.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução de Sandra Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REGIMENTO NORTEADOR DAS UNIDADES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA DA REDE FAETEC. Publicada no Diário Oficial da União, PORTARIA/PR FAETEC Nº 375, de 26 de Fevereiro de 2013

Linha de Pesquisa: Trabalho-Educação (TE)

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E TRABALHO: SEUS NEXOS E PROJETOS DE SOCIABILIDADE (UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO)

Jordan Rodrigues dos Santos (UFF)²⁵⁹

Resumo: O presente projeto de pesquisa que se encontra em fase de reestruturação, tem por objetivo estudar os Programas educacionais PROEJA e PRONATEC, a relação que esses programas possuem com a realidade histórica e social brasileira e a disputa por um projeto de sociabilidade; como eles contribuem para a formação de sujeitos conformados com a sociabilidade capitalista. Contudo, por outro lado, um esforço em analisar a possibilidade de um movimento contraditório em que os educandos dos supraditos programas realizem uma trajetória de não conformação, mas de superação das relações de sociabilidades capitalistas.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Políticas Públicas de educação; PROEJA; PRONATEC;

Introdução

No Brasil, a partir da década de 1990, verificamos o desenvolvimento de políticas públicas e de programas em educação que tiveram em vista ampliar o processo de escolarização da sociedade brasileira. Contudo, tratava-se de iniciativas que se justificavam no discurso de que seria o investimento em educação que iria amenizar as mazelas sociais, tais como as desigualdades sociais, concentração da renda, miséria e desemprego.

Uma das alternativas encontradas para a resolução da questão, sobretudo em relação ao desemprego da população jovem no Brasil, foi o investimento na educação técnica e profissionalizante, entre as quais figuram o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído em 2011, com vistas a qualificar e inserir essa população no mercado de trabalho.

²⁵⁹ Jordan Rodrigues dos Santos, bacharel e licenciado em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jordansociologia@gmail.com

Dessa forma, a institucionalização do PROEJA – podemos incluir nesse contexto o PRONATEC – foi realizada tendo como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), de 2003. Quando analisados os dados referentes à escolaridade da população brasileira, a pesquisa concluiu que apenas 23 milhões de pessoas possuíam o ensino médio completo, ou seja, 11 anos de estudo.

Outro dado importante foi o número de jovens entre 18 e 24 anos de idade que possuíam vínculo empregatício formal no Brasil: somente 5.388.869 dos jovens dessa faixa etária, o que equivale a um percentual de 23,3 % do total daquela. Não menos importante foi a informação extraída do Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE, 2002). Citamos também a “baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os jovens atendidos pelo sistema público de educação profissional” (DOCUMENTO BASE: 11).

Segundo pesquisa realizada em 2007, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), embora haja um aumento da oferta de empregos, por outro lado, existe um pequeno percentual de mão de obra qualificada para ocupar as vagas ofertadas. Assim: “Ao mesmo tempo em que “sobram empregos”, o estudo do IPEA (2007) mostrou que apenas 18,7% das pessoas que procuram por trabalho no país estão em condições de atender o perfil dos empregos imediatamente abertos”. Essa pesquisa foi central para a implementação do PRONATEC (MACHADO, FIDALGO, 2014, p. 5).

Para além desses dados estatísticos e da constatação retirada deles, que deram base à efetivação do PROEJA, une-se a isso os dados históricos caracterizados pela falta de uma política de Estado que fosse vinculada a um ideário de desenvolvimento econômico e político autônomo. Nossas políticas educacionais não estiveram associadas à manutenção das necessidades econômicas brasileiras e comprometidas com o desenvolvimento social e cultural nacional. Elas, historicamente, estiveram submetidas a indicadores econômicos, em grande medida, ditados por organismos internacionais (DOCUMENTO BASE: 23).

Assim, quando implementadas, a partir desses princípios e objetivos, as políticas públicas e programas de educação agem como fomentadores de uma perspectiva de que é um modelo educacional, direcionado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da economia, que vai regular e promover a igualdade social.

Essa compreensão deixa em segundo plano a perspectiva educacional, como política pública, cuja ênfase deveria primar por uma formação omnilateral do indivíduo, sem realizar a manutenção “de uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma

formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho (concepção dualista), ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.1095).

A dualidade estrutural da educação, sobretudo a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (em meados da década de 1990) e com a aprovação do decreto nº 2.208/97, serviu como valioso instrumento à promoção de uma estrutura dualista da educação e à inserção do Brasil no processo de reestruturação produtiva, adequando-o ao modo de acumulação flexível.

Entendo que esse fato refletiu e reflete na formação do indivíduo como ser social e histórico. Tolhe ou, no mínimo, diminui a possibilidade de enxergar a si mesmo como sujeito histórico e que não realiza suas escolhas fora de sua realidade histórica e material, na qual está vivendo e tecendo as suas relações. Essa concepção dualista promove a formação de um sujeito com um olhar compartimentado sobre a realidade social, dificultando o desenvolvimento de uma visão crítica perante ela.

Desse modo, constitui um trabalhador que se desconecta da importância que sua atividade laboral tem para a sociedade, que perde a dimensão de como o seu trabalho opera transformações na realidade social, bem como, por ele, pode corroborar com a reprodução da mesma, seja positiva ou negativamente, contribuindo para criar uma subjetividade orientada pela racionalidade econômica.

Como explica Alves (2011, p. 23) “Nesse caso, o novo complexo de reestruturação produtiva se inverte em complexo de reestruturação da produção destrutiva do capital, na medida em que as inovações tecnológico-organizacionais e sociometabólicas estão subordinadas aos ditames de orientação lucrativa da lógica imanente do capital”.

Contexto político

No ano de 2003, iniciado o mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, ganha novo fôlego as discussões em torno da integração entre a educação básica e profissional, na qual havia duas plataformas de defesa. A primeira, alinhada com manutenção do decreto nº 2.208/97, posicionando-se favorável à dualidade estrutural do ensino, mantendo a separação da educação entre o ensino médio regular e a educação profissional de nível médio. A segunda, favorável à concepção de ensino integrado, resgatando a possibilidade

de uma educação politécnica, com currículo integrado e sem cisões entre a educação técnica e a propedêutica.

Nesse contexto, surge o decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), articulando o ensino médio técnico ao ensino médio regular, abrindo a possibilidade de integração entre essas duas modalidades até então cindidas.

Ainda que não tenha rompido definitivamente com a dualidade, posto que a integração deveria ser priorizada, mas não de fato obrigatoriamente realizada, abriu uma nova perspectiva e uma nova frente de disputa com as classes conservadoras, alinhadas com a defesa da dualidade educacional no Brasil, que durante toda a história brasileira promoveu a manutenção das desigualdades por meio da contenção do acesso à escolarização pelas classes populares, legitimando-a e a reproduzindo.

Verificamos que as intermitências e contradições presentes nas determinações legais, tais como decretos, portarias e resoluções, por exemplo, são reflexos das disputas que ocorrem no nível ideológico, no sentido de fomentar um ideal de sociedade, conforme os interesses daqueles grupos que se encontram nas esferas institucionais de poder. Verificamos esse movimento ao procedermos uma análise do desenvolvimento histórico das políticas públicas em educação, sobretudo em se tratando das direcionadas às modalidades técnica e profissionalizante, tais como o PROEJA e PRONATEC.

Considerações sobre a relevância do estudo e procedimentos metodológicos

A importância deste estudo consiste em buscar situar-nos acerca de quais as perspectivas, percepções e a compreensão do público-alvo das já referidas políticas públicas e programas educacionais (PROEJA E PRONATEC).

Assim, o objetivo da pesquisa é o de compreender os nexos entre educação e trabalho, como ambos interagem e contribuem para a construção da subjetividade humana e dos sujeitos sociais, possuindo forte influência sobre as formas como estes enxergam e compreendem as suas realidade(s) social(is), bem como analisar o modo como os sujeitos avaliam a relevância destas políticas na sua realidade social, na sua inserção social e quais os reflexos dessas políticas na sua sociabilidade. A busca pela compreensão desses fatores se constituem como as justificativas centrais da presente proposta de pesquisa.

Desta forma e com base no disposto nos itens anteriores, as perguntas que nortearão essa proposta de pesquisa são: que tipo de sociabilidade está se forjando diante deste

quadro político e histórico com um modelo educacional, técnico e profissionalizante, articulado e não integrado à educação omnilateral? Quais as possibilidades e limites deste modelo educacional e seus reflexos no mundo do trabalho, sabendo-se que ainda estamos passando pelo processo de reestruturação produtiva: (con)formar para o mercado ou (con)formar o sujeito sob as bases do trabalho, sem cindi-lo entre abstrato e concreto (ANTUNES, 2015, p. 96-97), ciência e cultura?

Compreendemos o trabalho como princípio educativo e meio pelo qual o ser humano se constitui e se identifica como tal e, assim, entenda-se como agente produtor de sua realidade e sociabilidade, e a educação, como não sendo somente um meio de manutenção da ordem e estabilidade social, nem tão pouco como uma forma de gerar estratificações sociais que se desdobram em honrarias, poder e dinheiro (RODRIGUES, 2003; CIAVATTA, 2008).

Mais do que isso, o trabalho se constitui como uma atividade fundamental à existência do ser humano, por meio da qual produz conhecimentos acerca da natureza e do mundo social. Dentro desse processo, a educação é central para que os seres sociais possam articular os saberes produzidos naquela atividade para que se apropriem do processo de trabalho em sua totalidade. Assim, trabalho e educação se articulam de modo indissociável para a construção de um sujeito histórico ativo e crítico frente a sua realidade histórica, social, cultural, política e econômica. Por conseguinte, as políticas públicas em educação, programas e projetos em educação e de formação de trabalhadores, convergem para um determinado projeto societário e, como desdobramento, um determinado tipo de sociabilidade, que é ao que me proponho pesquisar: qual(is) projeto(s) societário(s) e qual(is) tipo(s) de sociabilidade (TIRIBA, 2008, p. 72-73).

Considerações finais

Para a realização do trabalho de pesquisa, o plano é proceder com a leitura dos documentos que orientam as políticas e programas educacionais, tais como o PROEJA e o PRONATEC, e da bibliografia existente sobre essa temática. Assim, perfazer o contexto que deu forma e consubstanciou o fomento dos referidos programas.

A segunda etapa será a realização de entrevistas com os alunos egressos dos referidos programas, bem como de seus gestores e de seus técnicos-administrativos, para,

numa terceira etapa, realizarmos a análise do material colhido em campo e confrontá-lo com a bibliografia estudada.

Desse modo, queremos esmiuçar os aspectos que constituem o imaginário, mas não somente, e também os aspectos objetivos e materiais que orientam as condutas dos estudantes contemplados pelos supraditos programas educacionais e analisar de que modo e se, necessariamente, eles vão conformar somente para o mercado de trabalho, às demandas de mercado, ou se também possibilitam o fomento de outra perspectiva sobre a realidade social na qual estamos insertos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. *Decreto 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. *Decreto 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm Acesso em 27/07/2015.

_____. *Lei nº 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm Acesso em 27/07/2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Educação Profissional técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entreves nas suas modalidades. *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> .

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc., Campinas*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, *Especial – Out.* 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicampi.br>.

KONDER, Leandro; TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TIRIBA, Lia. *Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

MACHADO, Rosa de Lima Machado; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC): uma abordagem crítica*. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 4, 2014, , Belo Horizonte. *Anais SENEPT*. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x37x.PDF

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.) *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (coleção formação pedagógica; v. 5).

SOUSA JÚNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *[O que você precisa saber sobre...]* *Sociologia da educação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Linha de Pesquisa: Trabalho-Educação (TE).

A FOTOGRAFIA COMO MEDIAÇÃO HISTÓRICA NA ANÁLISE DO BANCO DE IMAGENS DO CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Rosângela Aquino da Rosa (UFF)²⁶⁰

Resumo: A pesquisa tem por objetivo investigar aspectos da cultura material da educação profissional e a memória de sua transformação, com fonte no banco de imagem dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. De escolas técnicas a centros federais de educação tecnológica e depois “elevados” a categoria de institutos federais, a nova institucionalidade das escolas de educação profissional (IFs) é um tema recente na história da educação no Brasil. Para conhecê-la, há necessidade de uma contextualização socioeconômica e política de onde as escolas se situam, e ainda há necessidade de conferir-lhes o movimento da história dos sujeitos sociais da educação vivida, buscando compreender sua vinculação mais ampla com a sociedade, realidade sociocultural, econômica e política na qual estão inseridas, com objetivo de recuperar a sua historicidade. Portanto, trata-se, portanto, de uma pesquisa teórico-empírica de caráter historiográfico que elegeu a fotografia como fonte histórica.

Palavras-chave: fotografia; educação profissional; memória; história; mediação.

Introdução

O trabalho tem por base pesquisas que iniciei em 2001 e desenvolvi ao longo dos últimos anos, como pesquisadora do acervo de memória institucional do *Campus* Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), e dos estudos realizados a partir de 2008, quando integrei a Comissão Nacional do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho com o acervo do IFRJ resultou na minha Dissertação de Mestrado, “Enfoque de Ciência Tecnologia – Sociedade em mostra de projetos temáticos de alunos do Ensino Técnico: Resgate da memória mediado pela fotografia”, defendida na FIOCRUZ, no ano de 2005. O segundo processo de pesquisa, realizado nos *Campi* e no banco de imagens da Rede Federal, possibilitou a participação na publicação: “Um passado vestido de futuro –

²⁶⁰ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação - UFF; Mestre em Ciências pela FIOCRUZ; Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: rosangelrosa@gmail.com.

Fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, livro comemorativo do Centenário da Rede Federal, lançado no ano 2012.

Ambos os processos de pesquisa permitem vislumbrar a pesquisa historiográfica como metodologia para estudos sobre aspectos da cultura material da educação profissional nas chamadas *escollas* do trabalho, mencionadas no Decreto de 1909, assim denominadas pelo então presidente Nilo Peçanha, e nas escolas profissionais: técnicas, tecnológicas e institutos federais, sendo os últimos um objeto que ainda merece muita investigação, considerando os desafios da nova institucionalidade.

Nas indicações metodológicas para o estudo, selecionamos como vertentes de aproximação da fotografia como fonte histórica (FRANCO, 1994; ESSUS, 1990; OLIVEIRA, 1994). E, entender a fotografia como mediação significa concebê-la como processo social complexo (CIAVATTA, 2002), *síntese de múltiplas determinações ou o concreto pensado*. Assim, *o primeiro olhar é sobre o próprio objeto fotográfico, o artefato, o simulacro, a imagem fotográfica* (DUBOIS, 1994) e a história da fotografia (KOSSOY, 1989).

Para a análise das fotografias, algumas vezes, se faz necessário recorrer a outros tipos de texto, e dessa forma pode-se sinalizar para uma solução metodológica que atenda à necessidade de fazer com que as fotos revelem seu discurso, saiam de seu silêncio pleno de informações e se apresentem com todas as suas possibilidades de discurso a ser desvelado.

[...] o princípio de intertextualidade é uma exigência da fotografia que, para ser interpretada como texto (suporte de relações sociais), demanda o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorrem para a produção da textualidade de uma época. Sendo assim, o uso de fotografias como fonte histórica obriga tanto as instituições de guarda, quanto os historiadores ao levantamento da cultura histórica, que institui os códigos de representação que homologam as imagens fotográficas no processo continuado de produção de sentido social (MAUAD, 2004 *apud* CIAVATTA, 2005, p. 20).

O recorte temporal da pesquisa abrange o registro das imagens dos 100 anos da Rede Federal, compreendido no período de 1909 a 2009, entendendo a fotografia como mediação histórica para análise da política educacional do período de estudo. As reformas educacionais também são consideradas como ponto de partida para identificar as mediações. Aproximando-nos do conteúdo referenciado, deparamos com a recorrência de temas que ora representam aspectos de similaridade, mesmo em contextos regionais plurais, ora se complexificam pelas especificidades de seu conteúdo, denotando um vasto campo de objetos para investigação.

A reconstrução histórica de 100 anos de Educação Profissional mediada pela fotografia

A imagem histórico-fotográfica pode construir o discurso sobre a realidade da escola. Barros (1997) destaca a importância da fotografia como documento histórico e educacional ao abordar a fotografia na pesquisa histórica. A imagem é sempre um monumento, produzido por uma subjetividade que a “veste” de real, que para ser trabalhada como documento necessita de uma metodologia que a interprete. Assim, as fotografias expressam na memória preservada as mudanças profundas na materialidade escolar, ao longo do tempo, bem como apresentam os objetivos da política educacional e o processo crescente de transformação advinda do desenvolvimento científico-tecnológico, fatores do mundo produtivo que tiveram e tem impacto na organização do trabalho e das escolas.

Na escolha da fotografia como mediação, a história revela seu discurso e sua identidade, fazendo falar uma memória silenciosa, recuperando-se valiosas informações que poderão contribuir para manter e consolidar sua identidade. Ciavatta (2005) menciona que memória e história sempre estiveram profundamente imbricadas e, pelo grande volume de informações hoje em circulação, cada vez mais a história passa a ser construída com os “lugares” da memória coletiva – lugares topográficos, como arquivos e museus, lugares monumentais, arquitetônico, lugares funcionais, como manuais, autobiografias, lugares simbólicos, comemorações, emblemas, etc., ao quais acrescentamos as escolas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). A história seria para Le Goff, (1992), a forma científica da memória coletiva.

Com isso, queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constituiu ela mesma “um lugar de memória” (CIAVATTA, 2005).

A fotografia não é apenas uma imagem, mas uma imagem-ato, na qual técnica e simbolismo estão entrelaçados. Para compreendermos a fotografia e sua relação com a construção da memória coletiva, selecionamos renomados autores, como Le Goff(1992), Essus, 1995; para a relação entre memória e projeto, Velho (1988); e a fotografia como documento e monumento, Le Goff, (1992). A diferença entre memória e História foi definida por Nora (1984) e, embora articuladas, possuem características bem definidas:

- Memória é a vida, emerge de um grupo que ela une, é múltipla, coletiva, plural e individualizada, é afetiva e mágica, se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto; a materialização da memória está representada nos museus, arquivos, bibliotecas, centros de documentação e bancos de dados;
- História é uma representação do passado, é operação intelectual que demanda análise e discurso crítico, possui vocação universal, liga-se às continuidades temporais, estabelece relações, trabalha com o relativo; a materialização da História ocorre por meio da produção do conhecimento histórico.

Nunes (1989) chama a atenção para os prédios escolares, as rotinas e rituais da cultura escolar, as práticas, os livros didáticos, os desfiles, os eventos, as cerimônias, as formaturas. Outras percepções são observadas no uso diferenciado do espaço pelos professores e alunos (salas de aulas, ambientes tecnológicos, áreas de convivência, refeitório, alojamentos), pelas diferenças nas atividades desenvolvidas, nos objetos produzidos, nos equipamentos, nos materiais didáticos e recursos tecnológicos. Tudo no contexto expressa a materialidade, do espaço de formação aos meios técnicos, pode-se observar um significativo aparato de características passíveis de identificação no tempo e no espaço, conferindo-lhes contexto e historicidade.

Para Kossoy (1980), são importantes como fundamentos teóricos da fotografia: seu contexto histórico, os espaços e tempos determinados de sua criação, desenvolvimento, uso e apropriação.

Quando buscamos extrair da fotografia seu significado, deparamos com uma dificuldade teórica quanto ao conceito de significado. Sua interpretação é fruto do encontro da objetividade complexa do objeto fotográfico, moldada pela subjetividade do olhar do fotógrafo que a recortou da realidade e da subjetividade do olhar que a interpreta. Marx não negou a subjetividade presente em todo agir humano, pelo contrário, enfatizou o sujeito humano agindo sobre a natureza, gerando conhecimento, cultura, relação com os outros homens (CIAVATTA, 2005).

A preocupação com a utilização da fotografia como fonte histórica é recente, uma vez que, até há pouco tempo, a fotografia servia mais para ilustração (prova), ou seja, como forma de referendar uma afirmação textual. Sua função estava restrita ao papel de cristalizar a imagem de uma "verdade", já confirmada e subsidiada pelos textos escritos. Ricardo Holanda (2003) contribui para o entendimento da fotografia como história quando afirma que: “toda coleção de fotografias é um exercício interessante de montagem da história. Uma fotografia, no caso, é um objeto que possui *status* pelas coisas identificadas e achadas – como fragmentos de um mundo que já não existe”.

Segundo Mauad (2004, p. 36), toda a imagem é histórica, enquanto que, para Karam (2004, p. 67), a imagem participa da variedade de funções de um processo de comunicação. Para compreender a imagem em suas possibilidades discursivas, é precordial que se desvende as funções de linguagem (discurso visual) contidas nas imagens. A mediação humana se dá na atuação do fotógrafo no ato de fotografar quando procura os ângulos, focos de luz, efeitos, sombras, as cores ideais, os melhores momentos e na revelação, ampliação e seleção das imagens. A partir daí, aqueles que observam as fotografias passam a compor um discurso visual mediado pelas subjetividades.

Tratar a fotografia como uma mediação significa entendê-la como um processo social denso, produzido historicamente. Para tanto, resgatamos o conceito de essência e aparência que permite fazer a distinção entre o objeto, seu conhecimento imediato e a concepção do conhecimento mediado pelos processos que o constituem (CIAVATTA, 2001).

A sistemática para a organização do acervo do banco de imagens da Rede Federal foi construída com base na experiência relatada por Ciavatta (2004) e para decifrar a realidade interior das representações fotográficas, seus significados ocultos, as finalidades para as quais foram produzidas, adotaremos as recomendações de Kossoy (1989), mas especificamente em sua metodologia iconográfica de análise para o estudo de conteúdo das fotografias.

O processo que deu origem a uma representação fotográfica tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, cultural); essa fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material (tecnologia empregada) e nos mostra um fragmento selecionado do real (assunto registrado) (KOSSOY, 1989, p.43).

Para ancoragem e contextualização das fotografias, foram destacados os marcos principais da história da educação profissional, porém reconhecendo que ainda será necessário ampliar e aprofundar algumas questões de fundo, que são primordiais para contextualização e atribuição de discurso das imagens.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a memória de sua transformação

A Rede Federal teve sua origem no início do século XX, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou as escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566²⁶¹ de 23 de setembro de 1909.

As escolas técnicas e agrotécnicas federais foram criadas pela Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, mais tarde regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro do mesmo ano. Sua criação deve-se à reformulação da Rede existente e pelo compromisso político assumido dos processos de formação da força de trabalho necessária para que a indústria concluísse o ciclo de crescimento.

Proposta como espaço de atendimento dos “desvalidos da sorte”, a rede conhecida hoje como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁶², se configura como uma estrutura de formação profissional com acesso aos recursos científicos e tecnológicos. Sua trajetória foi sendo alterada de acordo com as demandas de desenvolvimento do país.

Portanto, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi fundada numa história de construção de 100 anos que iniciou suas atividades como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. O acervo, referente ao centenário, trata deste conjunto de instituições de ensino voltadas à formação para o trabalho. Assim, a pesquisa estabeleceu seu foco na cultura da educação profissional e na memória de sua transformação.

A pesquisa segue as indicações de Ciavatta (2009) para desvelar a historicidade dos acontecimentos, visando contextualizá-los no tempo, no espaço e nas formações sociais concretas em que se materializam. Pretendemos, assim, reconstituir a história da Educação Profissional de nível médio técnico utilizando as fotografias, como mediação histórica, na

²⁶¹ Escolas de Aprendizes Artífices - 23 de setembro de 1909 do Decreto nº 7.566, pelo então Presidente Nilo Peçanha, que criou, inicialmente, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (Publicado em Nota Técnica do Centenário/SETEC).

²⁶² O presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou dia 16 de julho de 2008 o Projeto de Lei 3775/2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. A matéria seguiu para aprovação no Congresso Nacional e foi sancionada pelo presidente em 29 de dezembro de 2008.

análise do banco de imagens dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Abordando o banco de imagens do Centenário da Rede Federal verificamos que reúne, aproximadamente, 2000 imagens, entre as quais fotografias e documentos históricos (acervo digital), selecionados nos Institutos Federais e encaminhadas à Comissão Centenário. Ainda sobre o acervo, registramos vídeos com entrevistas realizadas durante a pesquisa, em instituições de diferentes estados.

Buscamos o resgate da historicidade do fenômeno, propomos investigá-lo sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias, constituindo, assim, um importante subsídio para abordagem das fotografias do banco de imagens da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com foco na “Educação Profissional e a Memória de sua Transformação”.

Considerações finais

Cumprе ressaltar que o trabalho com as imagens está sendo realizado em um movimento de intertextualidade, por meio de visita a locais em que há documentos históricos, a revistas, jornais, fontes de história oral, vídeos e outras fontes disponíveis. Com relação à utilização das fontes, é fundamental a reflexão sobre a utilização de fontes diversas, não apenas documentos oficiais, mas também outros textos como relatórios, cadernos de registros, apostilas, *folders* e outros que estiverem disponíveis. Ao utilizá-los, deve-se contextualizar a sua existência, indicando os que colaboraram na sua produção, reconhecendo-os como destinatários dos textos, reconhecendo a sua capacidade de intervenção e, assim, conferindo-lhes oficialidade e autoria na produção de seus processos sociais.

As fotografias, inseridas em álbuns “institucionais”, refletem uma linha de inteligibilidade semelhante à da história oficial. Retratam datas comemorativas, rituais escolares, autoridades, solenidades, os fatos “extraordinários”. Porém, no acervo da Rede Federal, há uma considerável coleção de fotografias que retratam a cultura material das práticas escolares, os alunos, servidores, professores. Estamos nos referindo aos sujeitos sociais e às relações que constroem o “fazer-se” (THOMPSON, 2002).

Estaremos aludindo, também, ao movimento anunciado Benjamin, em sua Tese VII, escrevendo a história a contrapelo, ou seja, do ponto de vista dos vencidos. Para

Benjamin “escovar a história a contrapelo” tem duplo significado: o histórico, indo contra a corrente da versão oficial da história, e o político, o “sentido da história”, sinalizando a necessidade de lutar contra a corrente para não perpetuar novas formas de opressão, guerras e catástrofes. Por fim, nossas intenções se constituem para além de uma análise estética do conteúdo das imagens, pois, ao conferir aos sujeitos a produção social, reconhecendo-lhes a autoria nos processos de constituição da história da Rede Federal, estaremos contribuindo para preencher as lacunas de “silêncio” e esquecimento” atribuídos aos “de baixo”²⁶³.

Referências

- BARROS, A. M. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: a escola como cartão-postal no Distrito Federal do início do século*. Tese (Doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.
- Clavatta, M. F. Conhecimento histórico e a questão das mediações. In: In: Frigotto, G, Clavatta, M. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *O Mundo do Trabalho em Imagens - A fotografia como fonte histórica: conceitos fundamentais para a interpretação da imagem fotográfica*. Editora DP&A, 2002.
- _____. *Do discurso à imagem - fragmentos da história fotográfica da reforma do ensino médio técnico no CEFET Química*. Rio de Janeiro, 2005.
- _____. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; FAPERJ, 2009. V. 1. 456p.
- DUBOIS, Phillipe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas, Papirus, 1994.
- ESSUS, AMM. *Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX*. Niterói, UFF, 1990.
- _____. *Resgate de memórias*. In Castro HMM, Schnoor E. *Resgate. Uma janela para oitocentos*. Rio de Janeiro: Top Books, 1995.
- FRANCO, M. (Org.); ALVES, N. (Org.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. V. 1. 136p.
- FRANCO, M. C. *A fotografia como fonte histórica*. Introdução a uma coleção de fotos sobre a “escola do trabalho”. Educação e Revista, Revista da Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1994. 18/19. Dez/jun.

²⁶³ Na década de 1960, influenciados pela discussão da Escola dos *Annales* sobre a crise do historicismo, historiadores ingleses passaram a produzir e defender a chamada história vista de baixo. Entre os expoentes dessa corrente destacamos E. P. Thompson. A proposta da história vista de baixo é produzir um estudo sobre um processo histórico focado naqueles que, para Thompson, faziam parte da “massa de esquecidos”: camponeses, artesãos, operários, entre outros.

_____. *A fotografia como fonte histórica*. Introdução a uma coleção de fotos sobre a “escola do trabalho”. Educação e Revista, Revista da Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1994. 18/19. Dez/jun.

HOLLANDA, R.; MALTA, A. *A versão mecânica do flâneur*. Revista n. 10. Rio de Janeiro. 2003.

KARAM, T. Fotografia jornalística, discurso visual e direitos humanos na imprensa da Cidade do México. In: FRANCO, M. (Org.); ALVES, N. (Org.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. V. 1. 136p.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Origens e expansão da fotografia no Brasil - século XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980..

LE GOFF, J. *História e Memória*. 2ª Ed. Campinas. UNICAMP, 1992.

MAUAD, A. M. *Fotografia e História – possibilidades de análise* In: FRANCO, M. (Org.); ALVES, N. (Org.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. V. 1. 136p.

NORA, Pierre. *Entre mémoire e histoire: la problématique des lieux*. In: _____. *Les lieux de mémoire I – La République*. Paris: Gallimard, 1984.

NUNES, C. *Guia preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira: Reconstituição de uma experiência*. Rio de Janeiro, PUC, 1989.

OLIVEIRA, J. A. *Do reflexo à mediação*. Um estudo de expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta. Dissertação de Mestrado. Ed. Campinas. UNICAMP, 1994.

THOMPSON, Edward. P. *A formação da classe operária*, v. III: A força dos trabalhadores. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VELHO, Gilberto. *Memória, identidade e projeto*. Uma visão antropológica. Revista TB, 95 (119/126): 119-126, out.dez., 1988.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (TE)

A EXPANSÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DILMA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PRONATEC

Samantha Castro Vieira de Souza (UFF)²⁶⁴

Resumo: O estudo submete à crítica a política de expansão da qualificação profissional no governo Dilma e o modelo de qualificação profissional que é ofertado aos jovens e adultos trabalhadores por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, com o objetivo de expandir a oferta da educação profissional no Brasil. O PRONATEC, apesar de oferecer cursos técnicos de nível médio, priorizava a oferta de vagas em cursos de curta duração, com o objetivo de preparar um exército de "mão de obra" para atender à dinâmica reestruturante do capital. Conclui-se que a política de expansão implementada no governo Dilma, materializada por meio do PRONATEC, operava sob a lógica instrumental e tecnicista, que subordina a formação ao desempenho do processo produtivo e mercantil, marcado pela via privatizante da transferência de recursos públicos da educação profissional para a rede privada.

Palavras-chave: PRONATEC; Expansão da Qualificação; Qualificação Profissional.

Introdução

O estudo em tela é resultado de uma pesquisa em andamento, realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, inicialmente intitulada “A Fábrica de 'mão de obra': a expansão da qualificação profissional para o emprego através do Pronatec”. A investigação tem por objetivo submeter à crítica a política de expansão da qualificação profissional no governo Dilma e o modelo de qualificação profissional ofertado aos jovens e adultos trabalhadores, por meio do PRONATEC.

A materialidade histórica da educação brasileira é marcada por uma realidade contraditória e de difícil enfrentamento, em decorrência das relações de poder que se manifestam no Estado e na sociedade civil sob a hegemonia das classes dominantes. A função social que a educação assume para as classes dominantes nesta sociedade é aquela que pode produzir ganhos adicionais ao capital e, em tempos de crise, essa concepção é

²⁶⁴ Samantha Castro Vieira de Souza. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense. E-mail: samantha-souza@hotmail.com. Bolsista CAPES.

mais fortemente utilizada pelos organismos internacionais como núcleo temático das políticas educacionais a serem implementadas nos Estados-nações.

Em conformidade com essa dinâmica, os reformadores da educação buscaram transformar a formação da força de trabalho, substituindo a precária perspectiva universalista da educação pública, gratuita, garantida pelo Estado, por políticas focalizadas baseadas na pedagogia das competências e na teoria do capital humano. Esse processo vem sendo realizado com a expansão das vias formativas e do acesso a todos os níveis de certificação, com o fito de superar uma suposta deficiência de mão de obra qualificada, discurso hegemônico utilizado para justificar a falta de competitividade do país.

Para Rummert, Ventura e Algebaile (2013), apesar de o Estado efetivar a democratização de acesso à certificação por meio das políticas públicas de expansão da qualificação profissional, esta prática vem sendo realizada de forma desigual e combinada, pois não garante o acesso igualitário entre a classe trabalhadora e a classe dominante às bases do conhecimento científico e tecnológico. Esse formato é a expressão de um projeto dominante de destituição de direitos no âmbito educacional, denominado pelas autoras de dualidade educacional de novo tipo, direcionados à "formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos denominados como ‘pobres’, ou seja, aqueles expropriados do próprio direito à vida ” (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p.43).

Nesse aspecto, ganha centralidade o protagonismo do empresariado na gestão e execução dessas novas vias formativas, especialmente, pelos programas, projetos e planos em todos os níveis da formação, por meio da política de parcerias, sendo um exemplo dessa materialização o Plano Todos pela Educação (LEHER, 2014), sob a justificativa da falta de qualidade da educação pública de formar capital humano para ocupar as inúmeras vagas de emprego. Essa contradição, por um lado, impõe aos jovens e adultos trabalhadores uma procura constante por qualificação; por outro, contribui, cada vez mais, com canais de empresariamento da educação, além de escamotear o fato de que não há, efetivamente, empregos para todos, pois esse é um problema inerente do capital.

Por essa razão, a educação profissional tem sido alvo de políticas de expansão da qualificação profissional por meio de programas que são ofertados por instituições públicas e privadas, na modalidade presencial e a distância. No entanto, o modelo de qualificação ofertada é alvo de grandes embates teóricos, especialmente devido à baixa efetividade na articulação da política de geração de emprego, trabalho e renda com a política de educação profissional, além da priorização de cursos de curta duração, que exigem uma escolaridade

mínima, aspecto que reforça a dualidade estrutural fundante do modo de produção capitalista. É nesse contexto que submetemos à crítica a política de expansão da qualificação profissional no governo Dilma com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego.

1. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo governo da Presidente Dilma Rousseff, pela promulgação da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, cujos objetivos são os de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011).

Assim, esses objetivos são direcionados aos estudantes ou egressos do ensino médio na rede pública e nas instituições privadas, na condição de bolsista integral, estudantes da educação de jovens e adultos, trabalhadores empregados ou não, beneficiários dos programas de transferência de renda do governo federal, além de povos indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

Para alcançar uma meta tão audaciosa, o PRONATEC passou a oferecer uma multiplicidade de cursos com um cardápio de 864 opções, sendo 220 na modalidade técnica de nível médio, com duração que varia de 800 a 1200 horas, e 644 cursos de formação inicial e continuada. Os cursos desta última modalidade possuem curta duração, que varia de 160 a 400 horas e são destinados aos jovens e adultos trabalhadores que ainda não terminaram o ensino básico, mais especificamente, à qualificação profissional ou ainda à formação de habilidades iniciais. Ambas as modalidades estão divididas em 13 eixos tecnológicos,²⁶⁵ de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e o Guia PRONATEC de Cursos FIC.

Para alcançar os objetivos de expandir, interiorizar e democratizar a oferta da educação profissional o PRONATEC conta com as seguintes ações: Expansão da Rede

²⁶⁵ Os 13 Eixos tecnológicos dos cursos do PRONATEC são: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar 2016.

Federal; Rede E-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Acordo Gratuidade “Sistema S”; FIES Técnico e Empresa; e a Bolsa-Formação.

Em 2011, a Presidente Dilma Rousseff deu continuidade à política de expansão da Rede Federal, iniciada em 2005, no governo Lula da Silva, consolidada anos depois com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A meta, em seu primeiro mandato, era a de alcançar 208 novas unidades até o final de 2014, o que totalizaria 562 instituições federais, distribuídas nas 27 unidades federativas. No entanto, com o lançamento do PRONATEC, o projeto de expansão da Rede Federal deixou de ser exclusivo e tornou-se apenas uma ação integrante do programa, sendo os recursos destinados à expansão da educação profissional pública divididos com a rede privada.

A expansão da Rede Estadual de Educação Profissional é uma ação realizada por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto 6.302, de 12 de Dezembro de 2007, que tem como objetivo fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância (BRASIL, 2007). O Programa prestaria assistência financeira para o desenvolvimento de ações e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional, desde que tivessem aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁶⁶, (BRASIL, 2007). A imposição de adesão ao Plano de Metas apenas reflete o poder e a influência dos setores empresariais nas políticas educacionais.

A expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada também é realizada na modalidade a distância através da Rede e-TEC Brasil, criada pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Fazem parte dessa rede, como parceiros ofertantes, às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Rede Estadual de Educação Profissional e as unidades dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, este último parceiro foi incluído em 2013 por meio da Portaria MEC nº 562/2013 e da Resolução FNDE/CD nº 55/2013.

²⁶⁶ Participam como patrocinadores do Plano Todos pela Educação entidades empresariais como: o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú-Social (Milú Villela, presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do “Compromisso Todos Pela Educação”), a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, o Grupo Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Educar-DPaschoal, o Instituto Ayrton Senna, a Cia. Suzano, o Banco ABN-Real, o Banco Santander, o Instituto Ethos, entre outros. Ver: Leher (2014).

O Acordo Gratuidade "Sistema S" foi aprovado em 2008 entre o Governo Federal e quatro unidades dos Serviços Nacionais de Aprendizagem a saber: Serviço Social do Comércio (SESC); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI), de acordo com os respectivos decretos 6.632, 6.633, 6.635 e 6.637, todos do dia 05 de novembro de 2008. Este acordo refere-se ao compromisso da oferta gratuita de cursos de qualificação ou formação inicial com o mínimo de 160 horas, cursos técnicos de nível médio, tendo como público-alvo pessoas de baixa renda, na condição de alunos matriculados ou egressos da educação básica, trabalhadores, empregados ou desempregados.

A meta da contribuição compulsória até 2014 para o SENAI e o SENAC era de dois terços de suas Receitas Compulsória Líquida, e do SESC e SESI um terço dessas mesmas receitas, para serem destinadas à oferta de vagas gratuitas. É importante ressaltar que, para além da contribuição compulsória, o "Sistema S" ainda recebe recursos do Fies e da Bolsa-Formação.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, criado pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, destina-se à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) não gratuitos. Com a criação do Pronatec, a destinação da concessão do financiamento foi estendida aos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e aos cursos de educação profissional técnica de nível médio, passando a denominar-se apenas de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), sendo dividido em duas modalidades: Fies-Técnico e Fies-Empresa.

O Fies-Técnico corresponde ao financiamento individual concedido ao estudante para custear cursos de nível superior e/ou cursos de educação profissional e o Fies-Empresa, financiamento concedido às empresas para custearem os cursos de qualificação de seus funcionários na rede privada ou no próprio local de trabalho por meio de parcerias com outras empresas. Tal situação contribuiu com a ampliação de instituições beneficiárias por esse financiamento, assim como incentivou as instituições privadas a oferecerem os cursos do PRONATEC.

A grande novidade do PRONATEC é a Bolsa-Formação, regulamentada pela Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013. Esta ação apresenta-se como um dos principais eixos de sustentação do programa e tem a finalidade de contribuir com a

expansão da oferta da educação profissional, por meio da compra de vagas presenciais e a distância em instituições vinculadas às Redes Federal, Estadual e Municipal, unidades do Sistemas Nacionais de Aprendizagem (SNA) e a Rede Privada (escolas técnicas de nível médio e instituições de ensino superior).

O PRONATEC oferece dois tipos de Bolsa-Formação: Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador.

A Bolsa-Formação Estudante é destinada aos estudantes matriculados em cursos técnicos com duração mínima de 800 horas, realizados nas formas: I. concomitante: destinada aos estudantes matriculados regularmente no ensino médio em idade própria; II. concomitante ou integrada: destinando-se, no caso da modalidade educação de jovens e adultos, aos beneficiários com idade igual ou superior a 18 anos e que não tenham concluído o ensino médio; e III - na forma subsequente destinada aos beneficiários portadores de certificado de conclusão de ensino (BRASIL, 2013).

A Bolsa-Formação Trabalhador destina-se a jovens e adultos trabalhadores de diferentes perfis com idade igual ou superior a 15 anos de idade que realizem Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com duração mínima de 160 horas. Esses cursos serão desenvolvidos, obrigatoriamente, na modalidade presencial (BRASIL, 2013).

Participam como agentes da Bolsa-Formação a SETEC/MEC, o FNDE e os parceiros ofertantes e demandantes dos cursos do PRONATEC:

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é responsável por coordenar e avaliar as políticas de educação profissional em geral e a oferta da Bolsa-Formação. É ela quem solicita ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o repasse de recursos para os parceiros ofertantes da Bolsa-Formação.

Atualmente, o valor hora-aula aluno corresponde a R\$ 10,00 (dez reais), incluído a assistência estudantil, fixado pelo FNDE na Resolução nº 3, de março de 2014. No caso de um curso técnico de nível médio, em que a carga horária mínima é de 800 horas/aula, o total a ser repassado por aluno será de R\$ 8.000,00 reais, e nos cursos de formação inicial e continuada, em que a carga horária mínima é de 160 horas/aula, o valor a ser repassado por aluno será de R\$ 1.600,00 reais. O repasse é concedido no valor do custo total do curso por estudante, para cobrir integralmente todas as despesas com matrícula, material didático, transporte e alimentação dos estudantes, sendo proibido qualquer tipo de cobrança aos estudantes pela participação nos cursos da Bolsa-Formação.

Os demandantes são os entes públicos (ministérios, secretarias estaduais e órgãos públicos) responsáveis por identificar e informar aos parceiros ofertantes a demanda e o curso de qualificação profissional que atenda ao público-alvo de suas ações, assim como a divulgação, inscrição, seleção e pré-matrículas dos beneficiários.

Os ofertantes são todas as unidades das redes de ensino pública e privada que queiram participar da gestão do programa, sendo responsáveis pela oferta dos cursos, mediante a uma atuação conjunta com os parceiros demandantes.

A SETEC divulgou em seu relatório de gestão uma síntese de toda a oferta de vagas previstas e realizadas pelo PRONATEC no período entre 2011 a 2014, com exceção do FIES Técnico e Empresa (ver quadro 1).

Quadro 1: Vagas ofertadas e previstas pelo PRONATEC de 2011 a 2014.

VAGAS OFERTADAS POR MEIO DO PRONATEC DE 2011 A 2014						
CURSOS TÉCNICOS		2011	2012	2013	2014	TOTAL
Bolsa-Formação	Previsto	9.415	99.149	151.313	151.313	411.190
	Realizado	0	101.541	304.966		406.507
Brasil Profissionalizado	Previsto	33.295	90.563	172.321	233.781	529.960
	Realizado	82.823	79.770	70.355		232.948
E-TEC	Previsto	74.000	150.000	200.000	250.000	674.000
	Realizado	75.364	134.341	137.012		346.717
Acordo Sistema S	Previsto	56.416	76.119	110.545	161.389	404.469
	Realizado	85.357	102.807	132.289		320.453
Rede Federal de EPCT	Previsto	72.000	79.560	90.360	101.160	343.080
	Realizado	117.621	119.274	121.958		358.853
CURSOS FIC		2011	2012	2013	2014	TOTAL
Bolsa-Formação	Previsto	226.421	590.937	743.717	1.013.027	2.574.102
	Realizado	22.876	531.101	1.243.047		1.797.024
Acordo Sistema S	Previsto	421.723	570.020	821.965	1.194.266	3.007.974
	Realizado	582.931	733.223	844.581		2.160.735
TOTAL DE VAGAS OFERTADAS TÉCNICO + FIC		966.972	1.802.057	2.854.208	3.104.936	5.922.869

Fonte: Relatório de Gestão da SETEC (2013).

Os dados apresentam que os cursos de formação inicial e continuada receberam 3.957.759 vagas, o equivalente a 70% do total da oferta, enquanto que os cursos técnicos receberam apenas 1.665.478 vagas. Na iniciativa Bolsa-Formação, foram destinados aos cursos técnicos 18,45% das vagas, para o FIC, 81,55%. No acordo gratuidade Sistema S, os cursos técnicos receberam apenas 12,90%, e os cursos FIC receberam 87,10% do total das vagas. Esse quadro revela que, embora o PRONATEC se apresente como um programa que busca integrar à educação básica à educação profissional, suas ações priorizam a oferta de vagas nos cursos de formação inicial e continuada (cursos de curta duração). O que nos chama a atenção é que, das iniciativas apresentadas, a Bolsa-Formação é a que recebeu o

maior número de vagas, o equivalente a 39% (2.203.521) do total da oferta e dos recursos do programa (ver quadro 2).

Quadro 2. Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por parceiros ofertante e por cursos FIC e Técnicos, 2011 a maio/2014

Ranking	Parceiros Ofertantes	Natureza das Redes Ofertantes	Cursos FIC	Cursos Técnicos	Total Geral	Total por Rede de Ensino	%
1º	SNA	Privada	1.975.193	253.034	2.228.227	4.528.266.363,68	70,15
2º	Rede Federal	Pública	425.482	21.831	447.313	1.315.043.126,95	20,3
3º	Rede Estadual	Pública	99.038	54.277	153.315	404.523.150,00	6,2
4º	Instituições Privada	Privada	-	292.550	292.550	189.794.626,64	3
5º	Rede Municipal	Pública	-	462	462	18.061.000,00	0,35
TOTAL GERAL			2.499.713	622.145	3.121.867	6.455.688.267,27	100

Fonte: Adaptado do Relatório de Auditoria Anual de Contas (2013)

De 2011 a maio de 2014, foram registrados mais de 3 milhões de beneficiários da Bolsa-Formação, sendo que aproximadamente 2,5 milhões das bolsas foram ofertadas somente na modalidade Bolsa-Formação Trabalhador; quanto aos valores investidos, o FNDE já transferiu mais de R\$ 6 bilhões de reais, com destaque para a rede privada que recebeu 73% das vagas, ou seja, R\$ 4.718.060.990,32 bilhões de reais, enquanto a rede pública recebeu apenas R\$ 1.737.627.276,95 bilhão de reais. Levando-se em consideração apenas a Bolsa-Formação, é possível afirmar que o "Sistema S" foi a unidade que mais recebeu os recursos do programa, abocanhando mais de 70%, o equivalente a R\$ 4.528.266.363,68 bilhões de reais. Além da Bolsa Formação, o "Sistema S" ainda recebe recursos do Acordo Gratuidade e do Fies. Diante disto, é possível afirmar que a execução do PRONATEC está a cargo desse sistema empresarial.

A criação do Pronatec alterou a configuração do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), vinculando o recebimento do seguro-desemprego a uma matrícula e frequência num curso de qualificação do programa, daqueles trabalhadores que estejam recebendo pela terceira vez o benefício num período de dez anos. Para além disso, concedeu autonomia pedagógica de criação de cursos as todas instituições ofertantes. O termo de adesão realizado entre a SETEC e as instituições ofertantes dos cursos não estabelece critérios, normas, ou qualquer tipo de padrão de qualidade dos serviços, "não há prazos de vigência para cumprimento do termo nem cláusulas estabelecendo punições"

(BRASIL, 2013, p.31). Esta forma de gestão fortalece a iniciativa privada, que passa a criar e ofertar o modelo de formação que atenda aos seus interesses imediatos.

Esta forma de gestão e execução deve ser questionada, assim como o modelo de formação que é ofertada aos jovens e adultos trabalhadores, já que o programa prioriza a oferta de cursos FIC e de cursos técnicos na modalidade concomitante e subsequente. Esta conformação inviabiliza o fortalecimento do ensino integrado e da formação humana integral, retomando a proposta original do Decreto nº 2.208/97, que instituiu a separação entre a educação básica e a educação profissional (LIMA, 2012).

Esta priorização na ótica do capital não é por acaso. A efetivação de cursos técnicos integrados nas redes públicas demandariam mais investimentos com estrutura física, material didático, contratação de professores e de profissionais. Dessa forma, é mais vantajoso para o Estado e para a sociedade civil expandir a qualificação profissional por meio da ampliação de vagas na rede privada do que na estrutura física da rede pública, por meio da transferência de recursos por meio da Bolsa-Formação, do Acordo Gratuidade "Sistema S", do Fies Técnico e Empresa, ações que apenas mascaram o processo de privatização do bem público.

Considerações preliminares

Apesar do aumento das vias formativas que vem sendo realizada pelas políticas ditas "públicas", esta expansão não se efetiva em acesso igualitário aos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados historicamente; pelo contrário, esses programas apresentam um multiplicidade de perfis formativos aligeirados e desiguais que visam à (con)formação dos jovens e adultos trabalhadores ao desempenho do processo produtivo e mercantil, marcado pela via privatizante da transferência de recursos públicos da educação profissional para a rede privada, evidenciando o continuísmo do receituário neoliberal implementado pelo Governo da Presidente Dilma Rousseff.

Conclui-se que a expansão de vagas da qualificação profissional com o PRONATEC assume uma dupla perspectiva: a primeira é a de gerar um estoque de reserva de "mão de obra"; a segunda, a de funcionar como um dique de contenção social para conformar consensos e evitar prováveis conflitos da classe trabalhadora (em situação de desemprego), visando gerar uma expectativa de emprego no futuro. Neste ponto, os estudos posteriores precisam aprofundar estas perspectivas.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007.

_____. *Decreto nº 6.632, de 05 de Novembro de 2008*. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Social do Comércio - SESC, aprovado pelo Decreto nº 61.836, de 05 de dezembro de 1967.

_____. *Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008*. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, aprovado pelo Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967. Brasília: Congresso Nacional, 2008b.

_____. *Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008*. Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962.

_____. *Decreto nº 6.637, de 05 de Novembro de 2008*. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Social da Indústria - SESI, aprovado pelo Decreto nº 57.375, de 02 de dezembro de 1965.

_____. *Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011*. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, 2011b.

_____. *Lei 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a.

_____. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011a.

_____. *Portaria nº 168, de 7 de março de 2013*. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Brasília, 2013.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica. *Relatório de Auditoria Anual de Contas 2013*. Brasília, 2013

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Revista e ampliada em outubro de 2014.

LIMA, Marcos. Problemas da educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. *Trabalho & Educação*, v. 21, n. 2, mai./ago. 2012.

RUMMERT, Sonia Maria.; ALGEBAILLE, Eveline.; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº. 54, Jul.-Set. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Relatório de Gestão do Exercício de 2013*.

Roda de Conversa “Educação, Filosofia e Sociologia”

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade (FES)

A FILOSOFIA DA PRÁXIS E O NOVO SENTIDO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.

Barbara de Oliveira White (UFF)²⁶⁷

Resumo: A reintrodução do ensino de Filosofia ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 –, quando foi oficializado o ensino de conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania. Ao relacionar os conhecimentos filosóficos ao exercício da cidadania, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 apresenta uma perspectiva política ao ensino de Filosofia. É a partir da finalidade política intrínseca ao ensino de Filosofia, que partirão as análises deste trabalho. Desse modo, o artigo tem a proposta de analisar a articulação entre o exercício da cidadania e o ensino de Filosofia no ensino médio, apresentando um novo sentido à cidadania a partir da Filosofia da Práxis, sob o referencial teórico de Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Cidadania, Filosofia, Filosofia da Práxis.

Introdução

A reintrodução do ensino de Filosofia no ensino médio ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB 9394/96, e a obrigatoriedade do ensino de Filosofia como disciplina do currículo do ensino médio ocorreu apenas em 2008, com a promulgação da Lei 11684/08. Entretanto, a reintrodução da disciplina de Filosofia no ensino médio, além das próprias questões acerca da educação e, por conseguinte, do ensino médio, fez emergir questões sobre a própria filosofia, como: perspectivas filosóficas difundidas; formação dos professores que ministram aulas de Filosofia, a relação estabelecida entre os jovens do ensino médio com a filosofia e a utilidade prática da filosofia, entre outras.

Sabendo que esse artigo não daria conta de desenvolver todas as questões que emergiram com a reintrodução da disciplina de Filosofia foi privilegiada a questão acerca da finalidade do ensino de Filosofia no ensino médio, indicada pela Lei de Diretrizes e

²⁶⁷ Barbara de Oliveira White é Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: barbarawhite3@yahoo.com.br Bolsista CAPES.

Bases Nacional 9394/96, ou seja, problematizar a finalidade do ensino de Filosofia no ensino médio, na perspectiva política indicada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. O ponto de partida será a relação entre educação, filosofia e cidadania apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, especificamente no artigo 35, que trata das finalidades da lei, e no artigo 36, que trata das formas de avaliação, métodos e conteúdos para o ensino médio.

Nos dois artigos citados, é possível constatar a centralidade da questão do exercício da cidadania por parte do educando. No artigo 35 da LDB 9394/96, indicam-se a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” como finalidades. Já no artigo 36, §1, indica-se que: “ao final do ensino médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”. Mas, afinal, de que cidadania trata a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96? O que é “exercício da cidadania”?

Diretrizes da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais

Com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 – e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/EM 1999 –, o ensino médio passou por alterações em sua finalidade, conteúdo, métodos, formas de avaliação e áreas disciplinares. Aparentemente, a base das diretrizes e dos parâmetros estava comprometida com uma formação crítica do educando, com bases reflexivas e com relações interdisciplinares, tornando indispensável o retorno do ensino de Filosofia nos currículos do ensino médio.

Os PCN/EM1999 propõem uma aprendizagem voltada para a construção da cidadania em função dos processos sociais como parâmetro curricular para a educação no ensino médio. Propõem também, que seja desenvolvido, além do pensamento crítico e autonomia intelectual, a formação ética do indivíduo. Entretanto, a própria LDB e as políticas públicas relativas às condições de ensino e do trabalho docente na escola básica, apresentam-se de forma contraditória à proposta dos parâmetros curriculares.

Os PCN/EM 1999 trazem uma proposta que busca romper com uma educação tecnicista e burocrática efetivada com a criação da Lei 5692/71, que introduziu no país um grande incentivo à formação básica profissionalizante, apontada, também, como fator de grande expressão no processo de extinção da Filosofia dos currículos da educação básica, assim como para todo o processo de transformações na educação brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/EM 1999 vinculam-se de modo claro, a tendência pedagógica da Pedagogia das Competências, ou como bem descreve Duarte (2010, p.84), “pedagogias do aprender a aprender”, o que parece bastante contraditório com a perspectiva de exercício da cidadania apresentada tanto pela LDB 9394/96 como pelos próprios PCNs/EM 1999.

A Pedagogia das Competências apresenta um caráter restritamente pragmático. A metodologia de ensino é voltada para garantir a eficiência na resolução dos problemas e demandas que emergem no modo de produção capitalista. Ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo estaria sendo substituído pelo desenvolvimento de competências e habilidades específicas de acordo com as demandas do mercado. Seria esse o exercício da cidadania?

Cidadania

Cidadania e filosofia há tempos caminham juntas, no entanto, assumem conceitos diversos diante da construção dos processos históricos em que estão inseridas ao longo do tempo. Desde os séculos V-VI, antes da era Cristã, os gregos desenvolveram a noção de cidadania, que atrelada ao conceito de democracia, caracterizou-se pela efetiva ação de direitos políticos, ou seja, participação política dos cidadãos. Mas não havia universalidade, pois nem todos participavam da tomada de decisões de cunho político, posto que os escravos, os estrangeiros e as mulheres não eram considerados cidadãos. Portanto, estavam excluídos da participação na vida política da cidade.

No mundo moderno, com o ideal liberal, os direitos também caracterizam o conceito de cidadania. Além dos direitos políticos, admite-se a noção de direitos individuais ou direitos civis. Assim, com o advento da burguesia, o conceito de cidadania assume também a perspectiva dos direitos naturais, como direito à vida, à liberdade e à propriedade, desenvolvido por John Locke, no século XVII.

Mas essa perspectiva assumida pela burguesia recriou uma nova forma de desigualdade entre os indivíduos, pois garantia ao proprietário dos meios de produção, propriedade das forças produtivas, assim como a propriedade dos bens produzidos pelos trabalhadores.

Com a Revolução Francesa, em 1789, o conceito de cidadania também é caracterizado por direitos civis e políticos, tendo na sua Constituição de 1791 a verdadeira

expressão da desigualdade entre grupos dominantes e grupos dominados, pois distinguia os cidadãos e limitava a participação política dos indivíduos. Mas o destaque desse período é a inclusão dos direitos sociais.

Contudo, assim como a reintrodução da Filosofia ao currículo do ensino médio, a caracterização do conceito de cidadania ligado à noção de direitos como concessão dos grupos dominantes é, também, consequência de luta dos grupos subalternos. Coutinho (2005, p.14) esclarece que:

Embora possa parecer óbvio, não é desnecessário lembrar que os direitos sociais, talvez ainda mais do que os direitos políticos, são igualmente conquista da classe trabalhadora. E não é desnecessário porque as políticas sociais – ou seja, o instrumento através do qual se materializam os direitos sociais – são muitas vezes definidas sem que esse fato seja levado em conta. Para muitos autores que se baseiam numa leitura mecanicista do marxismo, as políticas sociais seriam nada mais do que um instrumento da burguesia para legitimar sua dominação.

Coutinho não nega a concessão de direitos empregada pelos grupos dominantes, contudo, esclarece que também a classe trabalhadora é constituinte ativa do processo histórico no capitalismo. Ou seja, que a concessão de direitos “têm resultado sistematicamente das lutas dos trabalhadores contra os princípios e as práticas do liberalismo excludente defendido e praticado pela classe burguesa” (COUTINHO, 2005, p. 12).

Coutinho (2005, p. 2) apresenta seu conceito para cidadania expressando de modo claro que a cidadania é, acima de tudo, conquista dos grupos subalternizados na luta por sua hegemonia.

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Outra perspectiva do conceito de cidadania que também acompanha a filosofia é o aspecto moral. Em tempos modernos, a moral está para a cidadania assim como a ética está para a filosofia. Duarte (2010, p.76) recorre ao pensamento de Marx para desvelar a imoralidade na articulação do conceito de cidadania, a qualquer perspectiva moral numa sociedade capitalista.

Embora moral e cidadania não se identifiquem, é bastante difícil alguém defender um conceito de cidadania do qual seja excluído qualquer parâmetro moral. E aí já começa o problema com a cidadania, pois a

sociedade capitalista é, por sua essência, oposta ao desenvolvimento moral das pessoas.

A lógica capitalista não se importa com os meios ou condições a que está subordinada se o resultado final for a ampliação da reprodução do capital. Essa lógica tem como princípio a apropriação do valor excedente do trabalho produzido pelo trabalhador e comprado pelos detentores dos meios de produção. Assim, a moral do capitalismo está na imoralidade da exploração máxima dos indivíduos subalternizados.

E ao passo que o trabalhador vende cada vez mais sua força de trabalho para assegurar sua existência, acaba impossibilitado de desenvolver tanto as “habilidades e competências” proclamadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais/EM 1999, como a sua própria essência humana, ou seja, impossibilitado de desenvolver as atividades humanas que conscientemente culminam na sua própria transformação e na transformação da natureza.

A questão do exercício da cidadania, como finalidade para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio para os grupos subalternizados, esbarra, justamente, nas condições de ensino dadas pela sociedade capitalista a esses grupos. A questão sobre o exercício da cidadania apresenta demandas que não são exclusivas da filosofia, mas do processo educacional e do papel da escola nesse contexto.

Como pensar uma nova perspectiva filosófica que possibilite aos jovens dos grupos subalternos o exercício da cidadania a partir do desenvolvimento das competências e habilidades descritas nos Parâmetros Curriculares? Será possível romper a lógica de exploração capitalista a partir do exercício da cidadania?

A Filosofia da Práxis

O cerne da Filosofia da Práxis delineada por Antonio Gramsci tem sua fundamentação nos estudos de Marx. Entretanto, a inovação da Filosofia da Práxis, delineada pelo pensador italiano, foi o aprofundamento do método dialético de Marx – responsável por desvelar as contradições no processo de produção e reprodução da vida material e, por conseguinte, das relações sociais. “Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas apenas as enriquece, amplia e concretiza, no quadro de uma aceitação plena do método do materialismo histórico” (COUTINHO, 2012, p. 123).

O enriquecimento da teoria marxista por parte de Gramsci está contido, especialmente, na sua concepção de Estado²⁶⁸, que é repensado no plano das superestruturas, como espaço de aglutinação e democratização da sociedade. Gramsci compreende o Estado como um dos dois grandes planos da dimensão superestrutural, a saber:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos vulgarmente chamados de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2014, p. 20-21).

Contudo, a concepção de Gramsci, de que tanto o Estado como a sociedade civil são os dois grandes planos da superestrutura, deve ser analisada de modo cuidadoso, buscando uma análise com uma relação de unidade-distinção, na qual o Estado e a sociedade civil exercem funções inseparáveis.

Diante da intervenção do Estado e da sociedade civil no processo de conquista e manutenção da hegemonia, ou seja, da tarefa educacional por meio das suas funções organizativas e conectivas exercidas pelos intelectuais, urge a necessidade de elevação de consciência das massas populares. O objetivo é a formação de novos quadros de intelectuais, capazes de assumir essa função organizativa, mas conectiva com os grupos subalternos. E a presença da disciplina de Filosofia, no ensino médio, pode representar esta oportunidade para a classe popular.

Para a conquista dessa hegemonia popular, Gramsci (2014, p.19) afirma que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Isto é, a escola é responsável pelo desenvolvimento intelectual dos educandos em seus diversos níveis. A partir da subjetividade de cada um, a escola deve possibilitar que cada indivíduo seja capaz de desenvolver o seu grau máximo de intelectualidade. Desse modo, a escola é para os grupos subalternos o espaço formal de formação de intelectuais de diversos níveis.

A inovação da Filosofia da Práxis pode ser elucidada com a Tese sobre Feuerbach XI, em que Marx sinaliza que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. Gramsci (2011, p. 189) vai

²⁶⁸ Para aprofundamento sobre a questão do Estado em Gramsci, duas leituras são indispensáveis para melhor compreensão do que pode ser chamado de “teoria do Estado Ampliado”. Ler BUCI-GLUCKMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; e COUTINHO, C.N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

complementar a Tese XI: “isto é, que a filosofia deve se tornar política para tornar-se verdadeira, para continuar a ser filosofia, que a ‘tranquila teoria’ deve ser ‘realizada praticamente’, deve fazer-se realidade efetiva”.

É provável que a escola, sendo espaço formal de educação, seja para os jovens dos grupos subalternos e simples a única oportunidade de contato com a Filosofia como disciplina, tendo assim a possibilidade de um estudo sistematizado que vise à elevação intelectual e moral dos indivíduos. Assim, o exercício da cidadania na Filosofia da Práxis assume a característica de formação não apenas técnica, mas também política, visando organicamente à formação de intelectuais na luta pela organização e conexão da hegemonia popular.

Para Gramsci, a Filosofia da Práxis passa a ter a finalidade de tomada de consciência dos subalternos, de uma compreensão e conhecimento de si mesmo por meio de uma interlocução crítica com o mundo. Visa a um processo ativo de organização, no qual os subalternos sejam capazes de ser dirigentes e protagonistas na elaboração de um projeto próprio de sociedade.

Não se trata apenas de conquistar o poder, de apoderar-se do Estado, de administrá-lo técnica e pragmaticamente melhor que a burguesia, mas de romper com a concepção de poder e de Estado capitalista, de superar a visão política como esfera separada, estranha, acima do sujeito e das relações sociais [...] de modo a operar efetivamente a passagem para uma sociedade substantivamente democrática (SEMERARO, 2006, p. 55).

A Filosofia da Práxis trata de uma questão bastante relevante para a filosofia no ensino médio: do preconceito pela aparente inutilidade da filosofia. Esse preconceito tem raízes históricas, sendo produto da “divisão da sociedade em classes e pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual” (SILVEIRA, 2014, p.127), o que parece ser corroborado pela perspectiva da “Pedagogia das Competências” na orientação dos PCNs/1999.

Gramsci aponta uma saída para o preconceito contra a filosofia ao propor uma metodologia de ensino de Filosofia que parte dos problemas dos subalternos, da realidade concreta e do saber desagregado do senso comum. Desse modo, os jovens subalternizados e simples podem perceber na Filosofia da Práxis, a utilidade prática que desvele os problemas cotidianos da classe popular. Gramsci (2011, p. 119) indica que,

No ensino de Filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e, assim, participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário

partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que provavelmente não tiveram ainda mais que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

O que Gramsci propõe é uma metodologia inversa à que estamos acostumados a utilizar. A realidade é que ainda hoje, a educação brasileira apresenta uma característica de valorização excessiva de conteúdos, de práticas focadas no processo de memorização e de ensino enciclopédico, que, na maioria das vezes, está desconectado da realidade cotidiana dos alunos, isto é, das suas experiências, de seus conhecimentos.

Considerações finais

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/EM 1999 indicam que a reintrodução da disciplina de Filosofia neste segmento, basicamente, aconteceu devido ao seu caráter reflexivo, que, por conseguinte, é considerado condição indispensável para a construção e o exercício da cidadania.

A finalidade descrita em toda a legislação educacional brasileira acerca dos objetivos do ensino de Filosofia no ensino médio é apresentada de forma clara e explícita, indicando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho como os principais aspectos a serem considerados. Contudo, nenhuma dessas leis apresenta uma definição acerca do que seja o exercício da cidadania. Ou ainda, de que forma, efetivamente, o “domínio dos conhecimentos filosóficos” está relacionado ao exercício da cidadania.

Se historicamente a cidadania está voltada para o exercício e garantia de direitos ou pela noção do exercício da moral, é também como construção histórica, que a reintrodução do ensino de Filosofia pode apresentar uma nova perspectiva de cidadania para os jovens dos grupos subalternizados.

Se a escola é o espaço formal que garante ao indivíduo o desenvolvimento intelectual, é também na escola que as classes populares devem ter a possibilidade de elaborar o desenvolvimento da sua camada de intelectuais, que serão orgânicos aos grupos aos quais pertencem. Assim, desenvolve-se o processo de uma nova organização de cultura, na qual os subalternos e os simples buscarão efetivamente o exercício da cidadania por meio de uma ação crítica e autônoma.

A Filosofia da Práxis apresenta uma nova perspectiva de exercício da cidadania no ensino de Filosofia no ensino médio. Ao propor a elevação de consciência dos grupos subalternizados e simples, a partir de um estudo sistematizado das contradições históricas do capitalismo, afasta o preconceito contra a filosofia, demonstrando a utilidade na vida concreta e, por conseguinte, sua capacidade de intervenção no mundo.

Portanto, o exercício da cidadania na Filosofia da Práxis assume a perspectiva política de elevação intelectual e moral dos grupos subalternos e simples, promovendo a formação de novos quadros de intelectuais no processo de organização e conexão na luta pela hegemonia da classe popular.

O exercício da cidadania passa a estar conectado pela ação intencional, visando a intervenção autônoma, crítica e criadora em que os jovens do ensino médio tenham uma formação não apenas técnica, mas também política, ou seja, uma formação que possibilite ao educando a condição de dirigente.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BUCCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COUTINHO, C.N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Notas sobre cidadania e modernidade*. In Revista *Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*. Ano2, n3, dezembro de 2005 – ISSN – 1807-698X. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br>

DUARTE, N. *Pro-Posições*. Campinas. V.21, n.1 (61) p.75-87, jan. /abr. 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere (vol.1)*. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Cadernos do Cárcere (vol.2)*. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

SEMERARO, G. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida SP: Ideias e Letras, 2006.

SILVEIRA, R. J. T. *Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano*. In Educação e filosofia. V.28, n.55, p. 127, 2014. ISSN 0102-6801.
Disponível em [http://](http://www.seer.ufu.br) <http://www.seer.ufu.br>

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (TE)

SOCIOLOGIA – TRABALHO E EDUCAÇÃO

Cairo Lima Oliveira Almeida (UFF)²⁶⁹

Resumo: O trabalho é assunto central nos estudos marxistas, pois possui centralidade no entendimento de todo o processo de complexificação da sociedade. A pesquisa indicará as perspectivas de abordagem de Karl Marx e Engels sobre esse assunto: a associação entre trabalho e educação. Apresentamos como essa relação ainda é um grande desafio para o desenvolvimento humano, desenvolvimento dos trabalhadores de todo o mundo. Considerar-se-ão as contribuições de outros estudiosos sobre o trabalho, como Ricardo Antunes e Rui Braga. Indicar-se-ão as políticas desenvolvidas pelo governo do PSDB e PT para o desenvolvimento de um ensino técnico comprometido com uma proposta de educação que articule o ensino de Sociologia do Trabalho com uma formação técnica, profissionalizante; far-se-á uma análise de documentos oficiais e também será feita uma investigação de como a educação é pensada para os trabalhadores. Far-se-á, também, um amplo uso dos recursos metodológicos qualitativos das Ciências Sociais, especialmente no que se refere à manipulação de documentos.

Palavras-chave: sociologia; trabalho; educação.

Introdução

A pesquisa se desenvolverá a partir de análises teóricas abertas por Karl Marx e Engels sobre as relações entre educação e trabalho. Será indicado como essas contribuições teóricas possibilitam uma perspectiva bem demarcada de análise sobre a educação, o mundo do trabalho e as tecnologias em nosso tempo. Ao mesmo tempo, serão problematizados os conteúdos educacionais aplicados pela Sociologia como disciplina do ensino técnico. Vale lembrar que serão notificados a missão e o desempenho dessa disciplina no mundo da educação técnica.

As questões a serem discutidas interessam aos professores e a comunidade científica. Uma das intenções desta pesquisa é a de saber se o ensino de Sociologia reflete os aspectos próprios do capital privado na época da reestruturação produtiva; época em que a tecnologia e a ciência garantiram o suporte necessário para a reorganização e qualificação

²⁶⁹ Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), especialização em Ensino de Sociologia no ensino médio pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: cairokaramazov@hotmail.com; bolsista pela CAPES.

da mão de obra. Faremos uma abordagem histórica desenvolvida a partir do aproveitamento analítico de dados secundários – pesquisa documental – sobre os encontros e desencontros do ensino de Sociologia no ensino técnico. Será exposto como os profissionais e estudiosos percebem e analisam o desempenho da Sociologia em suas práticas didáticas – no ensino técnico – e os tipos de conteúdos que potencialmente podem ser veiculados para formar estudantes críticos e, ao mesmo tempo, versados nas tecnologias mais modernas. Abordar-se-ão os aspectos históricos, sociais e educacionais envolvidos na integração da disciplina, Sociologia do Trabalho, na estrutura curricular do ensino técnico, tentando entender suas intenções dentro da instituição SENAI e levando em conta dois momentos políticos distintos: o governo do PSDB e PT. Toda essa abordagem implicará entender as contradições e dinâmicas do capitalismo no âmbito da educação. A intenção central é a de reconhecer como a sociologia, em sua prática educacional, se coloca nessa frente de expansão do ensino técnico e diante de um mundo do trabalho tão cheio de dilemas. Essa temática interessa, principalmente, aos profissionais da área.

Referencial teórico e problematização

A teorização estabelecida por Marx e Engels sobre educação e trabalho não é fechada e sistematizada; no entanto, dá indícios de abordagens sobre esses dois assuntos em várias publicações: indicaram situações conjunturais do capitalismo – determinantes – na relação desses dois assuntos; conseguiram fazer uma demarcação teórica com implicações significativas nas Ciências Sociais e humanas. Será utilizada – como etapa mais elementar da pesquisa – uma antologia de textos de Marx e Engels, organizada por José Claudinei Lombardi, publicado pela editora UNICAMP. Nela, há a indicação de textos basilares sobre os dilemas da educação e do mundo do trabalho. Indicam que a indústria moderna superou o enigma das profissões ocultadas a alguns poucos iniciados e criou a ciência da tecnologia (MARX, 2013); no entanto, as diferentes complexidades de conhecimentos se dividem em atividades intelectuais e manuais. Essas diferenças são próprias da divisão social do trabalho no capitalismo industrial; as diferenças sociais também são resultantes da atividade intelectual e manual, o gozo e o trabalho. Mas o fato é que o industrialismo garantiu a disseminação de conhecimentos técnicos, porém, ainda hoje, esses conhecimentos reproduzem desigualdades dentro do mundo do trabalho. Em etapa subsequente da pesquisa, faremos entrevistas semiestruturadas que nos auxiliarão a

responder as seguintes questões – entre muitas outras – se o estudante do ensino técnico ainda é formado para se adequar a uma realidade marcada pela desigualdade de conhecimentos tecnológicos e o quanto isso afeta sua vida profissional e seus anseios; o papel da Sociologia na compreensão do mundo do trabalho hoje; se as políticas públicas, aplicadas em diferentes momentos, tornam a educação um sistema em desenvolvimento e não um sistema fechado. A observação direta será muito apropriada para a análise desse sistema; a observação direta, nas Ciências Sociais, implica observar os fatos sociais como processos sociais em aberto (JACCOUD; MAYER, 2008).

Só a superação da divisão do trabalho pode implicar a superação das contradições sociais (ENGELS; MARX, 2007). Hoje, o SENAI, tem um discurso de promoção do conhecimento integral (envolvendo ciência, tecnologia e outros saberes), de formação global do homem; porém, se reconhece uma contradição nesse discurso, pois essa formação acontece aos moldes da formação politécnica (MULLER, 2010). Utilizaremos documentos que discutam o ensino técnico e qual é o papel da Sociologia nesse ensino. Para entender os aspectos próprios da experiência do ensino de Sociologia, também se recorrerá a um informante-chave (JACCOUD; MAYER, 2008). Nas escolas técnicas, o ensino de Sociologia do trabalho projeta que tipo de conhecimento sobre as relações de trabalho hoje? A superação das especialidades, o trabalho coletivo, implicará o homem completo (ENGELS; MARX, 2011). Marx se preocupa com o potencial intelectual do trabalhador (trata-se então de uma antiga preocupação da Sociologia). Esse potencial é limitado, devido às próprias condições de organização do mundo produtivo. Analisando diretamente o trabalho industrial, Marx já havia observado a condição limitada do conhecimento do trabalhador sobre o próprio produto confeccionado por ele; não há um conhecimento integral sobre esse objeto (MARX, 1980). Nessa perspectiva, a formação técnica é direcionada para demandas específicas do processo produtivo, é desprovido de senso crítico. Engels também se posiciona, tece críticas contundentes ao trabalho simplista, já que ele empobrece espiritualmente o trabalhador (ENGELS, 2008). A década de 1990 indica uma possível superação do trabalho simplista, já que o processo de flexibilização também implicou o aproveitamento de mão de obra qualificada, polivalente, multifuncional e sintonizada, as tecnologias avançadas do capital produtivo (ANTUNES, 2012). Então, podemos deduzir que as percepções pedagógicas também mudaram? A formação técnica se tornou efetivamente multidisciplinar? É na década de 1990 que o SENAI assume uma nova postura, o de considerar e aproveitar os conhecimentos prévios

dos trabalhadores; ele não deve reproduzir apenas gestos, mas deve ter o domínio de conhecimentos (MULLER, 2010).

Ao mesmo tempo que a ciência cria a riqueza, ela é resultado da riqueza; é uma riqueza ideal e prática (MARX, 1982). O marxismo associa o conhecimento a demandas econômicas de uma época; é uma relação de reciprocidade, e o caráter dessa relação é evidenciado nas escolas técnicas, onde se associa formação educacional sobre as tecnologias, as pesquisas científicas, com a produção. O SENAI é fundado com a intenção de sanar as demandas do setor industrial por mão de obra qualificada (MULLER, 2010). O conhecimento técnico – historicamente – está intimamente relacionado aos interesses do capital. Como a Sociologia lida com isso no ensino técnico? O nível de consciência depende da riqueza de um período; espírito e matéria são interdependentes. A ciência deveria proporcionar liberdade espiritual e garantir a criatividade; deveria representar um potencial de expressão criativa popular, e não um privilégio selecionado a alguns poucos (MARX, 2011). Marx, em uma reflexão epistemológica extraordinária, indica que as atividades mentais, a imaginação, as teorias, estão presas às limitações das formas de produção de um período, ou correspondem as formas de produção (MARX, 1982). O potencial criativo gerado pela sociedade é submetido às exigências do capital. O que o PSDB e o PT dizem sobre o ensino de Sociologia e a educação técnica em suas respectivas experiências de governo?

O trabalhador não deve ser somente instrumento de acumulação de capital (MARX, 1982). Marx aponta a necessidade de, caso se direcione crianças e adolescentes para o trabalho industrial, que se desenvolvam programas educacionais; que, no caso, devem possuir um caráter técnico e científico (envolvendo um amplo saber). A conciliação entre trabalho e educação resultaria na superprojeção da classe trabalhadora a níveis de importância social superiores à classe burguesa e aristocrática (MARX, 1982). Como os estudantes do SENAI, futuros trabalhadores, percebem e julgam os conteúdos aplicados em sala? Como os docentes julgam os conteúdos previstos pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), como julgam os conteúdos sobre o mundo do trabalho e seus dilemas? Para isso, faremos uma pesquisa a partir de entrevistas e análises de documentos; para isso se construirão textos (FLICK, 2009). As entrevistas devem tocar o universo existencial do entrevistado, e o entrevistador só tem que dar oportunidade para que isso ocorra (POUPART, 2008).

Um outro indicativo bem interessante é a sugestão de Marx de que o sistema industrial geraria a educação do futuro; ele não refuta a proposta de uma educação vinculada ao mundo do trabalho, não refuta o conhecimento técnico em detrimento das humanidades (ENGELS, 1976). A Sociologia, em sala de aula, analisa o processo de aprendizado dos saberes técnicos, tecnológicos e científicos em uma realidade de reestruturação do trabalho e da produção? Para responder a essa questão, a entrevista qualitativa oferecerá dados básicos para análises e interpretações específicas (BAUER; GASKELL, 2002). As mudanças na reestruturação da produção também implicaram a organização sociotécnica da produção e desterritorialização da produção (ANTUNES, 2012). As respostas às questões postas poderão ser identificadas na fala (registradas em gravador para posterior transcrição e análise) dos alunos e professores entrevistados.

No passado, ter uma profissão estava associado a desprestígio social (SOARES apud CAJU, 2005). O ensino técnico e a educação, de um modo geral, refletem as formas de produção de uma época, basta pesquisar os sistemas de ensino e observar que um aluno do SENAI – na década de 1950 – seguia um processo de formação gradual, conhecido como Séries Metódicas Ocupacionais (SMO);. Esse processo era reflexo da racionalidade taylorista (MULLER, 2010). Hoje, o SENAI elabora sua estrutura curricular com base em CTS (Comitê Técnico Setorial). Será que essa experiência educacional moldada pelos CTS fomenta o conhecimento integral do mundo a partir do trabalho? Viabiliza um aprendizado universalizante, como já haviam sugerido Marx e Engels? Qual é o papel da Sociologia na educação técnica no passado e hoje? Seriam esses os princípios do ensino de Sociologia: o estranhamento e a desnaturalização (MORAES, 2010). Habermas indica o papel da Sociologia e indica que ela se propõe a desnaturalizar a realidade e indicar a fundamentação ideológica do conhecimento científico (OLIVEIRA, 2013). O ensino de Sociologia no Brasil teve uma relação de encontros e desencontros com o ensino profissionalizante. A Sociologia ficou fora do ensino técnico em vários momentos: em 1990, há a aceleração do ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica (OLIVEIRA, 2013). Finalmente, há a possibilidade de retorno da Sociologia com a Lei nº 9.394/96, a atual LDB. Há mudanças efetivas em 2008 – início efetivo do retorno da Sociologia – nos Centros de Educação Tecnológica e Escolas Agrotécnicas Federais de Institutos Federais de Educação (OLIVEIRA, 2013). A definição da estrutura curricular no Ensino Técnico é um campo em disputas, e essa percepção é ainda mais válida para o Ensino Médio integrado ao técnico (OLIVEIRA, 2013). A prática do ensino de Sociologia

ainda é um desafio; ainda enfrenta o problema da dificuldade epistemológica no seu processo de ensino (OLIVEIRA, 2013). Como afirma Luciana Fioreli Silva, há muito que estudar ainda, pesquisas ainda devem ser feitas, pesquisas sobre o ensino de Sociologia nas escolas profissionalizantes/técnicas por exemplo (2010).

O ponto forte dessa pesquisa é o enquadramento institucional da Sociologia como disciplina, e como ela – dentro do contexto do ensino técnico – aborda os temas trabalho e tecnologia. Essa abordagem será feita levando em conta as experiências de governo do PSDB e do PT. A Sociologia tem se dedicado a entender as mudanças no mundo do trabalho (RAMALHO, 2010). A centralidade dos estudos sociológicos sobre o trabalho está refletida nas abordagens e contribuições de Durkheim, Weber e Marx (RAMALHO, 2010). Em nosso caso, abordaremos com maior ênfase a contribuição teórica de Marx e Engels, além de referências atuais da Sociologia brasileira, como Ricardo Antunes e Rui Braga, sobre os temas trabalho, educação e tecnologia.

Problema

Quais são os conteúdos programáticos – do ensino de Sociologia do Trabalho no SENAI – em relação aos assuntos, trabalho, história social do trabalho, reestruturação da produção, entre os períodos de governo federal do PSDB e do PT?

Considerações finais

Os projetos educacionais mudam ao longo da história de acordo com as correlações de forças políticas e sociais. As novas demandas curriculares e as estruturas escolares obedecem às demandas do capital. O SENAI é resultado de uma política de estado; atualmente continua existindo como instituição de ensino, porém os propósitos do SENAI mudaram, pois seu papel, agora, é adequado às novas demandas do capital em sua fase toyotista. O setor industrial nacional ampliou e está ainda mais articulado ao capital internacional. Diante dessa realidade política e institucional, a Sociologia do Trabalho é implementada na estrutura curricular do SENAI. A presença dessa disciplina na grade curricular do SENAI pode apresentar uma aparente dualidade ideológica. Essa disciplina surge com o propósito de estudar o trabalho em seus vários aspectos na vida social moderna; porém, dentro de um contexto institucional como o SENAI, essa disciplina tem

uma perspectiva programática, pois contêm específicos interesses. Para responder a alguns questionamentos relacionados à implementação dessa disciplina no ensino técnico é que intentaremos extrair alguns elementos para analisarmos, em termos essenciais, quais são os propósitos do ensino do SENAI? Seria o de reproduzir uma lógica educacional favorável à divisão social do trabalho em nível internacional?

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *A nova morfologia do trabalho no Brasil*. Revista Nueva Sociedad, Buenos Aires, nº 232, p. 44-59, Jun de 2012. Disponível em: <<http://www.nuso.org/>>. Acesso em 15 Abr de 2015.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAJU, Andreia Vania Ferreira. *Análise da Disciplina Sociologia na Educação Profissional: Reflexões a Partir de um estudo de caso*. Dissertação (mestranda em ciências) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/>>. Acesso 02 Ago de 2014.
- ENGELS, Fredrich; K. Marx. *Ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ENGELS, Fredrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-duhring*. São Paulo: Paz e terra, 1976.
- ENGELS, MARX, K, F. Sistema de ensino e divisão do trabalho. In: LOMBARDI, J.C. (Coord.). *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: EDUNICAMP, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 03 Abr de 2015.
- FLICK, Uwe. *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JACCOUD, Mylene; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. Et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LOMBARDI, José Claudinei. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 03 Abr de 2015.
- MARX, Karl. *Trabalho Assalariado e Capital*. São Paulo: Global, 1980.
- _____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- _____. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as Diferentes Questões. In: ENGELS, Fredrich; MARX, Karl. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante, 1982.

_____. Sistema de ensino e divisão do trabalho . In: LOMBARDI, J.C. (Coord.). *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: EDUNICAMP, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 03 Abr de 2015.

MORAES, Amaury César, GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury César (Org.). *Sociologia*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:<<http://www.moodle.ufba.br/>>. Acesso em: 20 Fev de 2015.

MULER, Meire Terezinha. O SENAI a educação profissionalizante no Brasil. *Revista HISTEDBR*, Campinas, nº 40, p. 189-211, Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 Set de 2014.

OLIVEIRA, A. *Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica?* HOLOS, Alagoas, v. 5, nº 20, p. 166-174, Ago. 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/>> . Acesso em: 20 Ago de 2014.

POUPARTE, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPARTE, Jean. Et al. *A pesquisa qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMALHO, José Ricardo. Trabalho na sociedade contemporânea. In. MORAES, Amaury César (Org.). *Sociologia*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:<<http://www.moodle.ufba.br/>>. Acesso em: 15 Jan de 2014.

SILVA, Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In. MORAES, Amaury César (Org.). *Sociologia*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:<<http://www.moodle.ufba.br/>>. Acesso em: 04 Jan de 2014.

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

FILOSOFIA E RELIGIÃO: TENSÕES NAS VISÕES DE MUNDO DOS ALUNOS NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Camile Santos Duarte(UFF)²⁷⁰

Resumo: O presente trabalho pretende investigar a presença do discurso religioso de algumas igrejas cristãs (católicas, protestantes, neopentecostais) nas escolas, nas aulas da disciplina Filosofia, visando compreender as apropriações que os alunos fazem dos dogmas e preceitos e em que sentido esse discurso entra em conflito com alguns conteúdos filosóficos no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é analisar os conflitos provocados pelo dogmatismo das religiões manifestos em sala de aula e suas consequências dentro do aprendizado da disciplina Filosofia, especificamente em se tratando do ensino do evolucionismo e seu conflito com as teses criacionistas defendidas pelas religiões cristãs no Brasil e a sua repercussão no trabalho do professor.

Palavras-chave: discurso religioso; dogmatismo; conflitos; ensino de filosofia.

Introdução

O presente trabalho traz para o debate a barreira criada pela reprodução e defesa do discurso religioso de algumas igrejas cristãs (católicas, protestantes, neopentecostais, entre outras) nas salas de aula. A efetivação do processo de ensino-aprendizagem de muitas disciplinas – e mesmo as relações de trabalho nas escolas – estão sendo significativamente atingidas em função do enorme crescimento do número de templos e até mesmo das possibilidades de comunicação e meios de divulgação de dogmas e preceitos religiosos na contemporaneidade. Entre as disciplinas ministradas, algumas são mais duramente atingidas nesse processo. História, Sociologia e Filosofia principalmente. É sobre esta última, a partir de pesquisa bibliográfica e considerando a experiência docente de professores no ensino de Filosofia em algumas escolas do Estado do Rio de Janeiro que pretendemos iniciar um diálogo com estudantes, profissionais e famílias neste trabalho.

²⁷⁰ Camile Santos Duarte, Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Rio De Janeiro, Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Email: camileduarte@hotmail.com. Bolsista Cnpq.

A disciplina Filosofia foi extirpada dos currículos escolares durante a ditadura por ser considerada revolucionária e subversiva pelos seus idealizadores e agentes e só retorna aos currículos na década de 1980. A regulamentação do seu ensino é ainda mais recente, só se efetivando com a edição do Parecer CNE/CEB 38/2006 e da Resolução CNE/CEB 04/2006 e a promulgação Lei 11.684/2008.

Após a inclusão do ensino de Filosofia como disciplina obrigatória dos currículos escolares do Ensino Médio em 2008, vivemos, no Brasil, um desafio para implementar e consolidar o ensino deste campo de conhecimento aos jovens do Ensino Médio, pois no chão das escolas surgiram diversos problemas práticos e técnicos, como o ajustamento da carga horária, a carência de professores, ou o despreparo dos docentes em relação a uma didática que pudesse dar conta da recente tarefa.

Observamos, a partir daí, um intenso debate e várias discussões sobre os pressupostos metodológicos que devem orientar a consolidação desse ensino. E, para além de um problema metodológico ou pedagógico, a discussão toma a forma de um problema filosófico, já que, para se discutir o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, devemos antes de tudo delimitar do que trata a Filosofia. Essa delimitação sobre a especificidade da Filosofia pode ser vista de diversas formas e sob diversos aspectos, que sempre foram tratados por vários pensadores, desde a antiguidade até os dias atuais.

Podemos problematizar a questão da função educativa pelo viés filosófico, para além de uma simples distinção entre produção e reprodução dos saberes e práticas. Existem três questões problemáticas a serem examinadas sobre o tema do ensino de filosofia: a delimitação de um campo (a filosofia); a prática (o filosofar); e a possibilidade do ensinar filosofia. Todas as questões têm como ponto de partida a definição da própria filosofia e do seu objeto de estudo. Ressaltamos, ainda, que existem várias concepções e não uma única definição, o que já caracteriza a filosofia não como um saber definitivo, que pode ser apenas transmitido, mas sim construído ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Reflexões acerca da função social da escola e de que papel cumprem e/ou deveriam cumprir os (as) professores (as) passam, em função da obrigatoriedade recém-instituída, a ser também questões para os professores e professoras de Filosofia. Observamos uma escola que é mantida para “reproduzir a sociedade”, em que os professores e demais profissionais, algumas vezes, acabam por representar “agentes a serviço do Estado”. Compreendemos que precisamos superar estas contradições a partir de uma prática que busque alavancar consciência dos (as) alunos (as) em busca da emancipação de sua classe,

e isto é uma prerrogativa do trabalho dos profissionais da educação politicamente comprometidos com os seus educandos.

Se há um golpe em curso ou não, é uma polêmica com a qual não pretendemos nos envolver. Enquanto alguns levantam também a existência ou não de uma “onda conservadora”, vamos nos deter sobre o fato de que, em momentos de crise econômica, concepções de mundo e valores ainda mais conservadores que os vigentes passam a ser muito mais defendidos e divulgados como uma forma de controlar as populações cada vez mais empobrecidas.

Professores (as) de Filosofia têm o dever de trazer para a sala de aula o papel crítico da reflexão filosófica, para aprofundar o conhecimento dos que creem ou não creem, para incentivar a tolerância, o respeito entre crentes e não crentes, em suma, para contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática, livre da violência trazida pela ignorância e pelo fanatismo. Com essa tarefa no horizonte, o que os profissionais têm que enfrentar são episódios quase que diários de expressões de extremo fanatismo, que culminam na não aceitação de que sejam realizados sequer debates sobre alguns temas na sala de aula. E ainda temos nessa conjuntura a consolidação e o assustador crescimento do Movimento Escola Sem Partido, que vem institucionalizando e tentando justificar teoricamente múltiplas ações no sentido de inviabilizar que a escola cumpra o seu papel e que professores exerçam sua profissão. Refletimos, neste momento, sobre o quanto e como as religiões vêm tomando as instituições públicas, determinando normas de conduta e preceitos morais, legitimando ou deslegitimando ações coletivas e estabelecendo pautas de debates políticos. Acreditamos que a superação deste problema não se coloca imediatamente, mas trazemos esta questão para o debate porque observamos que a organização para desconstruir este projeto nefasto de educação está na primeira ordem do dia.

Cabe ao professor a tarefa de mediar o conhecimento científico com os saberes que o aluno dispõe, fazendo-o alcançar uma visão crítica da realidade, sem que haja uma imposição ou pura transmissão de conteúdo formal, mas sim uma ampliação da sua compreensão de mundo.

Para essa tarefa, é mister ressaltar que é o educando o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, e devemos, portanto, levar em conta os fatores sociais, históricos, culturais e econômicos que interferem nesse processo.

Nesse sentido, podemos compreender o ato pedagógico como um ato dialógico, que envolve intercomunicação e intersubjetividade, que constrói significados e formas de consciência.

Essas formas de consciência estão diretamente relacionadas com as estruturas sociais, institucionais e econômicas que envolvem os sujeitos do processo e devem ser levadas em conta na construção do currículo. A escola, como instituição, deve ser um espaço que deve apropriar e reorganizar as formas anteriores de produção cultural e não desqualificá-las.

No entanto, é nítido que, ao valorizar a experiência do sujeito na construção do processo de aprendizagem, podemos nos defrontar com saberes e vivências oriundas da educação recebida por outras instituições além da escola, tais como família, igreja, meios de comunicação, entre outros. Tais saberes podem fazer emergir algumas barreiras ou impedimentos para os saberes da tradição, ou para o desenvolvimento crítico do aluno.

As escolas não são espaços neutros, mas sim carregados de representações das relações de poder, ideologias e convicções pessoais.

Podemos compreender essa interferência pela ótica marxista, segundo a qual trata a ideologia como um sistema de ideias com as quais as relações sociais assumem uma forma mistificada na consciência: religião, metafísica, direito, moral, entre outros. A ideologia inverte a realidade histórica, ao invés de representá-la racionalmente. As formas de representação coletivas devem ser estudadas a partir da sua base na vida cotidiana, nas relações sociais, cuja totalidade constitui a sociedade. É necessário partir da sensibilidade ativa e prática do homem na sua realização histórica efetiva, que é, em primeiro lugar, o trabalho. Na sociedade moderna, por exemplo, a divisão social do trabalho estabelece a submissão do indivíduo ao seu trabalho, em um processo relacionado reciprocamente com a dominação coercitiva de classe e a dominação persuasiva ideológica. Na evolução histórica, surge com o Estado, um conflito entre o interesse individual e o coletivo, produto da divisão do trabalho e da estratificação social. A alienação e subordinação do indivíduo à coletividade é percebida como uma força incompreensível e externa, que domina a vida humana.

O conceito de ideologia também aparece em Marx como equivalente de ilusão, falsa consciência, e a religião como mais um elemento de alienação de uma classe.

De acordo com Marx, os homens fazem a sua própria história, mas não de modo arbitrário e sim a partir de condições herdadas do passado, e não escolhidas. Marx delinea

o espaço social como um local de conflitos e disputas, em que há dominantes e dominados, através de uma hierarquia, onde normalmente os dominantes buscam sempre reproduzir as condições vigentes de forma a garantir o *status quo*. Nessa visão, a ideologia é um instrumento da classe hegemônica para mascarar a realidade e impedir os dominados da consciência da opressão e da dominação.

Nesse sentido, é necessário compreender a escola como um desses espaços onde ocorrem distinções de classes, raças, sexos, e para que a prática pedagógica seja uma prática política, de resistência e transformação, é necessário compreender a noção de currículo, como:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. 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 das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p.59).

Para que a ação pedagógica funcione como uma instância mediadora que estabelece uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade, é preciso que o profissional da educação seja um sujeito crítico e reflexivo, capaz de compreender o contexto social, econômico e político em que vive, pois para além do currículo oficial, a atividade educativa é permeada por normas, valores e crenças que, muitas vezes, estão a serviço de uma ordem social hierarquizada e ideologicamente articulada.

Tenho observado, como professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, ministrando a disciplina Filosofia para alunos do nível médio regular e também EJA (ensino de jovens e adultos), que é crescente o aumento de seguidores das igrejas evangélicas e que é frequente os alunos que, em seus discursos não aceitam determinadas posições e reflexões provocadas pela Filosofia, quer seja na área da Metafísica, que é a área da Filosofia que trata das questões do ser e da busca da realidade fundamental das coisas, isto é, sua essência; quer seja também na área da Epistemologia, que é a Teoria do Conhecimento e investiga a natureza do conhecimento obtido nas diversas ciências, ou da Ética, que trata dos sistemas morais elaborados pelas sociedades humanas.

Tal conflito tem surgido cada vez mais durante as minhas aulas e tem se revelado um obstáculo do aprendizado e acaba por impedir o debate saudável e a consciência crítica por parte dos alunos.

Infelizmente, cotidianamente deparo com episódios de extremo fanatismo e não aceitação de alguns temas, além do proselitismo religioso de alguns grupos dentro do ambiente escolar. Esse trabalho tem o sentido de propor uma estratégia de superação deste impasse e uma reflexão sobre o papel da religião na visão de mundo dos alunos e em que medida podemos utilizar esse saber a favor do conhecimento e em que medida devemos separá-lo do conhecimento filosófico e científico.

É importante salientar que a verdade revelada e a verdade científica não são mutuamente excludentes, nem necessariamente contraditórias; portanto, não devem ser postas sob qualquer tipo de julgamento moral, pois tal julgamento pode ocasionar algum tipo de dogmatismo. Entendemos, também, que a pluralidade de ideias e visões de mundo devem ser respeitadas no ambiente escolar e, por essa razão, devemos evitar o conhecimento baseado em autoridade, mas para além disso, incentivar o livre desenvolvimento das ideias do educando.

Contudo, supomos que, durante o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes o poder da autoridade das doutrinas religiosas se faz presente e acaba por colocar essa relação em contraposição, fazendo com que as verdades reveladas pelas escrituras sagradas sejam como um saber supremo, enquanto as verdades racionais e alcançadas pelo método científico sejam consideradas uma forma de ataque a esses preceitos.

Observamos, na prática docente, muitos casos em que alunos se recusam a aceitar alguns temas da filosofia, mais especificamente na metafísica e na epistemologia. Por exemplo, alguns alunos rejeitam a ideia do politeísmo grego, pois acreditam que só há um Deus único e todo poderoso, e não conseguem conceber o pensamento mítico como forma de pensar.

Além disso, também tem dificuldades na aceitação das diferenças e, em se tratando do campo ético, podemos observar certos tipos de comportamentos preconceituosos, tais como intolerância, homofobia, machismo, sexismo, entre outros temas relativos à moral, sob a justificativa da religião.

Um dos temas mais controversos observados diz respeito ao ensino da teoria da evolução das espécies, pois de forma geral, no ensino de Filosofia, é necessário que os alunos compreendam que não é fundamental a existência de um mito de criação como princípio explicativo da humanidade, pois através do método científico e do uso da razão podemos alcançar tal conhecimento.

No entanto, de posse do conhecimento bíblico-cristão, os alunos tendem a defender uma visão mítico-religiosa do mundo, que se traduz pela tese criacionista. Tal tese se choca, inclusive, com o próprio ensino da mitologia grega, que é a base fundamental para o ensino das primeiras escolas de filosofia clássica, ou seja, os pré-socráticos, e o surgimento da Filosofia. Portanto, torna-se complexo o entendimento de certos conceitos fundamentais do período grego, tais como o conceito de *arché* ou princípio originário. Para além dos problemas mencionados, observamos a partir daí uma profunda rejeição à disciplina Filosofia, ao seu programa e conteúdo e, algumas vezes, essa rejeição é personificada na figura do professor, como pude verificar na minha prática e também com alguns colegas.

Ainda mais: o conflito que observamos em sala de aula acaba por transcender o espaço escolar, podendo ser visto nos debates curriculares, nos quais surge uma verdadeira controvérsia no que tange à inclusão do evolucionismo nos currículos escolares. Em diversos estados e até em alguns países, podemos perceber que políticos de diferentes afiliações políticas e religiosas se envolvem nessa questão, seja defendendo a inclusão de um lado, seja pedindo pela exclusão do outro. Isso não apenas significa uma interferência no papel da comunidade científica como protagonista na elaboração dos conteúdos curriculares, mas também um questionamento sobre o que os docentes devem ou não ensinar aos “seus” alunos, entendendo-se que eles constituem um grupo à parte e não como parte da sociedade a qual o Estado tem o dever de educar, ou seja, sujeitos ativos do conhecimento.

Objetivos

Objetivo Geral:

O presente trabalho pretende compreender a presença do discurso religioso de algumas igrejas cristãs (católicas, protestantes, neopentecostais) na escola, visando compreender as apropriações que os alunos fazem dos dogmas e preceitos e em que sentido esse discurso entra em conflito com alguns conteúdos filosóficos em sala de aula. O objetivo é o de investigar os conflitos provocados pelo dogmatismo das religiões manifestos em sala de aula e suas consequências no aprendizado da disciplina Filosofia, sobretudo no ensino do evolucionismo e suas controvérsias com as teses criacionistas defendidas pelas religiões cristãs no Brasil.

Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir para as discussões sobre o impacto do crescimento das religiões evangélicas e como isso tem influenciado o ambiente escolar e a repercussão no trabalho do professor.

Objetivos Específicos:

- Investigar a consolidação do ensino de filosofia no Brasil a partir de 2008 e os pressupostos teórico-metodológicos e suas implicações no campo do currículo.
- Identificar os conflitos que emergem nas aulas de filosofia do ensino médio a partir da presença do discurso religioso nas visões de mundo dos alunos em contraposição com o conhecimento racional e científico.
- mapear as visões de mundo das religiões, em especial das que têm um grande número de adeptos no Brasil hoje.
- Analisar como os professores de Filosofia de algumas escolas estaduais do Rio de Janeiro lidam com esses conflitos e a repercussão na sua prática pedagógica.

Referenciais teórico-metodológicos

Para compreender as bases do ensino de Filosofia no Brasil recorreremos aos documentos relacionados ao processo, que são os Pcms (Parâmetros Curriculares Nacionais), a Ldb (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo Mínimo De Filosofia Do Estado Do Rio De Janeiro.

Para relacionarmos as disputas políticas entre as diferentes posições envolvidas no conflito entre religião e filosofia, mais especificamente no campo da filosofia da ciência e epistemologia, no que concerne à elaboração dos currículos, à prática docente e ao ensino de Filosofia, sobretudo no tema proposto, o conflito entre as teses criacionistas e evolucionistas no âmbito do ensino de Filosofia, e a articulação desses fenômenos com o processo de ensino-aprendizagem e compreensão dos sistemas neopentecostais, utilizaremos conceitos de alguns filósofos e sociólogos como o de “ideologia” (Marx, Gramsci), “cultura de massa “(Chauí, Nidelcoff), cultura popular (Henry Giroux) e capital cultural (Bourdieu).

Para investigar as recentes transformações do cenário religioso no Brasil e suas principais matrizes ideológicas, recorreremos a estudos teóricos e pesquisas de campo realizadas nas áreas das ciências humanas, tais como Paul Charles Freston, Antônio Flavio

Pierucci, Clara Mafra, Ricardo Mariano, Luiz Antônio Cunha, entre outros, além de fontes do IBGE com dados estatísticos que demonstrem o crescimento dos índices das crenças brasileiras.

Para entender as contradições no campo do currículo, será necessário a análise de obras importantes que tratam do tema da ideologia, como as de Karl Marx, Michael Apple, Pierre Bourdieu, Michael Lowy, Jean Claude Forquin, Marilena Chauí, Maria Teresa Nidelcoff, entre outros.

Também é necessário uma incursão ao estudo e ensino de ciência, centrado na epistemologia, para compreensão das controvérsias envolvidas no criacionismo e evolucionismo. Recorreremos aqui às obras de Luiz Fernando Marques Dorvillé, Alan Chalmers, Steven Engles, Teilhard de Chardin, entre outros.

Além da pesquisa bibliográfica, realizaremos uma pesquisa de campo, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas, com professores de quatro escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, para verificar o alcance e a influência das crenças religiosas no trabalho do professor de Filosofia do Ensino médio do Rio de Janeiro.

Referências

- APPLE, Michael W. Interromper a Direita: Realizar Trabalho Educativo Crítico numa Época Conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2: 80-98, 2002.
- _____. What Effects do Social Movements have on Curricular Reform? *Educational Policy*, 17: 519-525, 2003.
- _____. Evolution versus Creationism in Education. *Educational Policy*, 22: 327-335, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CHATELET, François *Uma História da Razão*. Entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Fundamentalismo Religioso: A Questão do Poder Teológico-Político. In: CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia*. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *Ciência e Cristo*. Editora vozes, 1974.
- _____. *O fenômeno humano*. Editora Cultrix. 1988.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no campo religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, 1(2): jul/dez 2006.

CUNHA, Magali do Nascimento. *A Explosão Gospel*. Um olhar das Ciências Humanas sobre o cenário evangélico no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DORVILLÉ, Luís Fernando Marques. Religião, escola e ciência: conflitos e tensões nas visões de mundo de alunos de uma licenciatura em ciências biológicas. *Tese* (Doutorado-Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010).

DURKHEIM, Émile. As formas elementares de vida religiosa. São Paulo: Paulus, 1989.

LÖWY, Michel. Visões sociais de mundo, ideologias e utopias no conhecimento científico-social. In: *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 4. Ed. São Paulo: Busca Vida, 1990, p.07-59.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARX, K. O método da economia política. In: *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, p.228-237
_____. *A Ideologia alemã*. (Feuerbach). 11ªed. São Paulo: Hucitec, 1999, p.11-109

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. “Evangélicos e Pentecostais: Um Campo Religioso em Ebulição.” In: TEIXEIRA, Faustino & MENEZES, Renata. *As Religiões no Brasil: Continuidades e Rupturas*. p 89-110. Petrópolis: Vozes. 263p, 2006.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

MICHEL FOUCAULT: A ARQUEOLOGIA DO SABER, A GENEALOGIA DO PODER E O CUIDADO DE SI COMO PERSPECTIVA EDUCATIVA.

Enock da Silva Peixoto (UFF)

Resumo: Este texto integra o projeto inicial de tese de doutorado, no qual vislumbro investigar nas três fases da obra do filósofo francês Michel Foucault: arqueologia, genealogia e ética, a presença de uma perspectiva educativa. Focalizarei como hipótese central que é possível não apenas utilizar a filosofia foucaultiana como instrumental para se pensar a educação, mas que esta já contém, intrinsecamente, concepções educativas. O propósito é o de elaborar uma pesquisa de cunho bibliográfico. Nas obras do filósofo em questão, buscarei as evidências mais efetivas de que a sua construção filosófica contém subjacente uma perspectiva que já é por si mesma educativa, por vislumbrar novos modos do ser humano ocidental se situar no mundo, não como um mero receptor externo dos saberes-poderes, mas como alguém que a partir da crítica a uma *servidão consentida* pode elaborar, a partir de si mesmo, novos horizontes vitais.

Palavras-chave: arqueologia; genealogia; cuidado de si; educação.

Introdução

O objetivo deste trabalho é o de focalizar como hipótese central que as concepções de *saber*, de *poder* e de *cuidado de si*, podem ser adotadas como perspectivas educativas que ultrapassam a esfera da educação formal, sendo um modo de autoeducação que pretende superar a ingerência de uma formação externa renegadora das potências que emergem do *corpo* específico de cada sujeito. Viso demonstrar que desde a primeira fase de sua construção de pensamento, Michel Foucault apresenta estudos relacionados ao *ser-saber* que contém perspectivas educativas. O foco está na segunda fase do pensamento foucaultiano, em que o filósofo aborda os mecanismos de poder na sociedade moderna como elementos de instrumentalização dos corpos pelas instituições, mas, indica que estes podem conter enfoque educativo no sentido de provocar uma “contra-pedagogia”, ou seja, uma postura que resiste às domesticações impostas aos sujeitos. E, finalmente, investigarei como a concepção de *cuidado de si*, que valoriza o processo de subjetivação, contém perspectivas educativas que valorizam a relação do indivíduo consigo mesmo, acentuando

que essa está em plena consonância com as fases anteriores, nas quais predominaram o *saber-poder*. O que o homem *sabe*, o homem que *pode*, não prescinde daquilo que ele *é*. Conforme comentário de Alfredo Veiga Neto (2005, p. 43), sobre uma das diversas análises de Gilles Deleuze sobre Michel Foucault: “a cada fase pode-se fazer corresponder uma das perguntas fundamentais que nortearam Foucault: “que posso saber? Que posso fazer? E quem sou eu? A cada fase corresponde um problema principal [...] e uma correlata metodologia”. O objetivo é o de trabalhar tais metodologias que Foucault imprime em seus trabalhos como uma investigação que contribua para repensarmos o modelo educativo-cultural criado pelos ocidentais a partir da Modernidade. Diante das questões acima suscitadas, explanarei a seguir, algumas observações gerais que não respondem a essas questões, mas indicam o itinerário pelo qual pretendo estabelecer a pesquisa e quais são algumas das motivações que me impulsionam a enveredar por tal estudo.

1. A arqueologia do saber e a genealogia do poder

A fase inicial dos estudos do filósofo-historiador francês Michel Foucault é denominada arqueologia, nesse caso, é necessário perguntar, arqueologia de quê? O próprio filósofo responde que se trata de “arqueologia do saber [...] o balizamento e a descrição dos tipos de discurso” (FOUCAULT, 2006a, p. 49); o pensador francês se propõe a analisar o que impulsiona os discursos a se efetivarem, convida a estudá-los como se estes estivessem em um arquivo (FOUCAULT, 2006b). Aborda o desenvolvimento dessa arqueologia dentro de determinado período histórico e como ela foi aceita pelos indivíduos viventes nesse contexto, como ocorreu sua legitimação e aceitação como verdade. Conforme o autor:

[...] a arqueologia define as regras de formação de um conjunto de enunciados. Manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos e dar a oportunidade de uma escolha teórica [...]. A arqueologia não nega a possibilidade de enunciados novos em correlação com acontecimentos exteriores. Sua tarefa é mostrar em que condições pode haver tal correlação entre eles, e em que ela consiste precisamente - quais são seus limites, forma, código, lei de possibilidade (FOUCAULT, 1987, p. 191-192).

O filósofo aponta que a arqueologia predetermina os enunciados subjacentes aos discursos que circulam em determinado tempo e funciona como garantidora de sua

efetividade. Ela não nega a presença e circulação de novos discursos, mas apresenta como estes devem se sustentar. Na Modernidade, algumas ciências tornaram o homem senhor do conhecimento, pois este passou a ser capaz de produzir discursos de verdade. Mas, este mesmo ser humano é dominado pelo saber, com o qual se considera sujeito. O filósofo francês em questão busca, na arqueologia do saber, desvendar pelas práticas discursivas como estes movimentos se deram e como serviram de base para legitimar um discurso científico considerado critério de verdade.

Para Foucault, na Modernidade, houve uma ruptura com o saber Clássico, emergindo uma nova episteme. O filósofo faz uma afirmação forte e que parece categórica sobre este tema: “numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *episteme*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 1999a, p. 230). Conforme Roberto Machado (1981), sustentar que certos saberes contêm episteme idêntica equivale a dizer que eles contêm as mesmas regras de formação, organização e aparecimento em determinado período histórico. Para o filósofo francês, há uma homogeneidade presente nos discursos de uma determinada época, que, embora diversos, contêm uma unidade, uma semelhança que os integra. Talvez seja possível comparar esta interpretação com o momento atual na sociedade ocidental, pois, apesar de termos diversidades enormes, há uma episteme predominante, que é aquela determinada pelo mercado consumista e quase todas as diferenciadas visões de mundo estão, de algum modo, a ela submetidas.

Na arqueologia, há uma ordem do discurso que tem base na história. Desse modo, é possível compreender como tais discursos foram se desenvolvendo, se consolidando, sendo possível detectar a sua origem e inserção no contexto social. O importante é o *acontecimento*, ou seja, analisar porque uma coisa foi dita exatamente em um específico momento. Para o filósofo-historiador, o discurso deve ser considerado como uma série de acontecimentos, capaz de estabelecer e descrever as relações entre eles, sendo estes denominados *acontecimentos discursivos*. Nesse contexto, o “problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento” (FOUCAULT, 2006b, p. 255-256). Os estudos sobre a loucura, a sexualidade, a medicina e aqueles construídos em torno desses saberes demonstram esta tentativa do filósofo de explicitar a arqueologia neles presente, e mais do que deles restritamente, dos saberes que estão subjacentes ao contexto em que foram construídos, fatores que revelam o *modus vivendi* predominante na sociedade em que foram gestados.

Para o presente estudo, entretanto, o mais relevante é destacar: qual é o aspecto educativo presente neste momento da obra foucaultiana? De que modo as suas reflexões podem ser consideradas educativas? Ressaltamos que o objetivo não é utilizar as análises do filósofo francês como um instrumento, como uma chave de leitura para se pensar “de fora” a educação, mas avaliar de que modo o seu pensamento já é, intrinsecamente, em cada momento de sua obra, uma perspectiva educativa. É importante ressaltar, então, o interstício entre a Filosofia e a Pedagogia, ou seja, buscar como Foucault aborda a educação como uma perspectiva de mundo, que extrapola e ao mesmo tempo atravessa as questões da escola institucionalizada. A intenção é a de estudar a visão de mundo que emerge de uma *arqueologia do saber* e, tomando como base as principais obras que Foucault escreveu nesse período, delinear esse caminho.

A fase genealógica foi iniciada com o livro *Vigiar e punir*, de 1975. Nessa se busca a origem, a gênese de como um discurso emerge e se organiza. A arqueologia analisou o saber de modo a apresentar a ingerência deste na sociedade, mas a genealogia examinou como as relações de poder acontecem efetivamente e como este é engendrado. Foucault trata da questão disciplinar, situada a partir do século XVII, que avançou sobre diversas instituições, entre elas, a escola. É importante destacar, neste ponto, que a divisão entre arqueologia e genealogia é apenas didática e, embora o próprio Foucault as tenha delimitado, há entre elas uma relação de continuidade, pois o saber implica necessariamente poder e vice-versa. Vejamos então como o filósofo destaca a aproximação entre *saber-poder*:

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico [...]. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (FOUCAULT, 1979, p. 172).

O poder para Foucault não é necessariamente hierárquico e repressivo, ele está disseminado em todas as instâncias sociais, entre estas, na forma como os discursos são construídos, “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988a, p. 104). Ele não é centralizado, ou seja, como uma força que se manifesta em um lugar determinado, mas “o poder não opera

em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se tratam os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres” (FOUCAULT, 2006a, p. 262). Trata-se de um *micropoder* mais perspicaz que o poder autoritário. Ele está diretamente relacionado com o saber e o determina, o seleciona, o legitima, enfraquecendo a iminência de outros discursos que são tomados como inverídicos. O poder desqualifica aqueles saberes que não estão dentro do domínio daquilo que é considerado verdade em um contexto histórico. Foucault, através da genealogia, pretende fazer emergir esses saberes desprezados e minimizados em sua potência. Conforme atesta o pensador francês:

Eu parto do discurso tal qual ele é! [...]. O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006b, p. 253).

Observemos que a intenção do filósofo é, por meio do discurso, procurar compreender o que está subjacente a ele. Avalia quais são as forças que movem o sujeito que manifesta determinada visão de mundo, na qual certo sistema de poder está imbricado. A genealogia, inspirada na filosofia nietzschiana, não trata de fundamentos, de bases essenciais ou metafísicas que sustentam o discurso, mas estuda como ele se manifesta revelador de um “sistema” de poder.

Foucault, analisando a forma de sociedade que se estabeleceu após a Revolução Industrial, percebeu o surgimento de uma nova forma de poder – o *disciplinar*. Este se caracteriza por ser diferente do uso dos castigos físicos como meio de controle sobre os corpos, mas passa a ser utilizado por meios menos evidentes. Os fatores sociais, econômicos e políticos serviram de base para se pensar maneiras mais brandas de controle e mais aceitáveis socialmente (FOUCAULT, 2003). O poder não tem mais a função de reprimir, mas de conformar as ações de modo que elas sejam úteis ao bom funcionamento das instituições.

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz (FOUCAULT, 1979, p. 148).

Notemos que o poder se exerce de um modo positivo, pois caso contrário, seria ele mesmo fator de descontentamento dos indivíduos a ele submetidos. Ele produz saberes e se legitima a partir dessa produção, logo, o papel da genealogia é o de contribuir para que se enxergue o que está subjacente aos sistemas de poder presentes em uma determinada sociedade, pois ele se efetiva por “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2009b, p. 133). Os dispositivos disciplinares são técnicas utilizadas pela sociedade moderna que evidenciam essa forma de poder. Eles conformam os corpos à docilidade, “operando sobre o corpo por meio de dispositivos que organizam e repartem o espaço e dividem o tempo” (ARAÚJO, 2008, p. 122). Nesse processo, ocorre um domínio preciso e sistemático da corporeidade, visando à sujeição dos indivíduos. Tal metodologia substitui adequadamente os antigos modelos de controle tradicionais. Nessa relação entre saber e poder, desenvolve-se a formação do indivíduo normatizado, que, por sua vez, gera uma concepção de verdade que, muitas vezes, não é questionada, sendo tomada como normal: “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979, p. 14). É importante ressaltar que a genealogia visa destacar quais são as verdades impostas que impedem que o indivíduo não seja normatizado de fora, por forças alheias a si, sem que tenha condição de ser sujeito ativo em suas decisões existenciais, porque está controlado por um modelo de poder que o influencia e determina. Este é um ponto central com o qual pretendo estabelecer um paralelo do pensamento foucaultiano com a educação. Nesse período genealógico, o filósofo estudou as instituições como disciplinares, entre elas, a escola, mas para além desse escopo específico, quero me ater no sentido geral que a análise sobre o poder pode trazer para uma perspectiva educacional, para uma postura diante do mundo na qual o processo de empoderamento possa ser fruto das escolhas livres e conscientes de cada sujeito.

2. O cuidado de si

Na terceira fase de sua obra, o filósofo propõe a investigação sobre nós mesmos. A partir da noção de ética da Antiguidade Clássica, ele vai pensá-la como construção e

cuidado de si. Segundo Gallo e Neto, na tradição ocidental, a educação tem sido identificada como *Paidéia* (pelos gregos Antigos) e como *Bildung* (pelos alemães da modernidade), isto é, como uma forma de edificação dos sujeitos, como construção de si, como formação, numa palavra. O problema é que não raro essa formação foi constituída como um processo de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução (GALLO & NETO, 2007). Segundo essa concepção de educação predominante na cultura ocidental, para a qual a perspectiva pedagógica provém de forças externas, Foucault propõe o retorno a si. Após estudar os modos como a sociedade ocidental se relacionou com o saber e com o poder, o filósofo se volta, no final de sua obra, para uma análise do indivíduo singular. Uma análise que começou com o saber-poder voltado para questões gerais relacionadas à sociedade, como a análise das instituições teve, como derradeira formulação, o voltar-se para o estudo de si mesmo. Trata-se não apenas de utilizar a concepção de cuidado de si que o filósofo resgata da filosofia Antiga como uma chave de leitura ou um instrumental pelo qual se pode pensar a educação, mas propósito de pesquisa, neste contexto, é pensar uma educação de si.

O filósofo abordou modos como o ser humano se subjetiva, entretanto, a concepção de sujeito foucaultiana difere daquela predominante na modernidade, de origem cartesiana, na qual este é compreendido de modo identitário. A arqueologia, a genealogia e a ética (VEIGA-NETO, 2005) são as três formas pelas quais o homem construiu a sua subjetivação desde o início da Modernidade. A concepção de ética é tratada não como uma integração com o mundo externo, mas ocorre na afinidade consigo mesmo, sendo este um espaço de abertura para o mundo, a partir do que é singular. Conforme destaca o próprio filósofo-historiador, este modelo de existência se configura em “modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2009a, p. 19). O autor de *A Hermenêutica do Sujeito* considera que esta escolha por si é uma escolha ética, diverge, entretanto, da ética normativa na qual o imperativo legal se impõe de fora, de forças externas ao homem, ou de formalismos morais. Emerge da força que vem de dentro, de sujeitos que não são predefinidos e tem que se conformar ao imperativo imposto, mas se trata de sujeitos possíveis, que são capazes de constituírem a si mesmos. Foucault considera que há uma relação íntima entre esta concepção de ética e a liberdade, pois, conforme Foucault (2004a, p. 267), a liberdade é a “condição ontológica da ética”, e a ética é a “forma refletida da liberdade”. Nesse contexto, o cuidado de si seria um modo de resistência às imposições de

um poder domesticador, que visa determinar o movimento dos corpos. O cuidado de si é um imperativo necessário para uma ética que habilita o indivíduo a cuidar também dos outros.

O filósofo francês, em análise, afirma que essa tradição do cuidado de si teve origem com Sócrates, com a concepção *conhece-te a ti mesmo*, perpassando pelos epicuristas e por certa corrente cristã. Configurou-se como um modo de o indivíduo voltar-se para si. Esta tradição consistia em uma atitude geral para consigo, com os outros e com o mundo; uma maneira de olhar que implica formas de atenção ao que se pensa e ao que ocorre no pensamento; ações sobre si mesmo pelas quais nos modificamos, purificamos e nos configuramos (FOUCAULT, 2004a, p. 14-15).

É importante ressaltar que o cuidado de si não prescinde do cuidado com o outro e também não ocorre isoladamente, como se fosse verossímil ao sujeito ser um mestre de si mesmo que independe da contribuição alheia. Tal cuidado depende do mestre e este, para Foucault (2004a, p. 73-74), difere do pai, do médico ou do professor, que podem cuidar respectivamente dos bens, do corpo, das aptidões e capacidades, mas o mestre cuida do cuidado que o discípulo deve ter de si mesmo. O cultivo primordial que devemos nos ocupar é conosco, e o verdadeiro mestre é aquele que atenta para esse ponto; parece que Foucault quer indicar que um verdadeiro cuidado de si é condição necessária para que cuidemos dos outros e do mundo.

O filósofo trabalha também, nesse período, com o conceito de *governamentalização*, que não é novo em sua obra, mas é problematizado de modo mais preciso nesse momento. Afirma Foucault (2000, p. 13):

[...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade.

O modo como o filósofo explora o conceito em destaque, supracitado, tem haver com o cuidado de si, pois a governamentalização supõe o assujeitamento a um determinado modelo de poder que visa impor a sua verdade, um caminho que incentiva a *servidão voluntária*. Entendemos que é possível analisar o que Foucault denomina de ética, como

esse respeito por si mesmo, como uma não aceitação livre e consciente da docilidade imposta, caminho que só pode ser realizado com um efetivo cuidado de si. Esse aspecto é, no nosso entendimento, um *fio de Ariadne que não conduz a destinos fixos*, pois aponta para uma perspectiva educativa contestadora de uma visão de mundo na qual o *si próprio* é suspeito, é considerado egoísmo. O nosso sistema cultural, alimentado por teorias filosóficas e pedagógicas referendadas por uma história na qual predomina a relação saber-poder, pode encontrar no pensamento de Foucault um norte, que não determina nada categoricamente, mas aponta caminhos mais humanos, pois sugere que é possível criar uma existência na qual temos um governo instituído por nós mesmos e devemos delegar quem deve nos governar.

Considerações finais

É comum que se empregue os estudos do filósofo francês em questão como uma base teórica iluminadora das questões pedagógicas, e nós não fugiremos a este embate. Entretanto, utilizaremos a concepção de saber-poder elaborada pelo filósofo; as suas críticas a uma sociedade disciplinar e a valorização de uma nova concepção de cuidado de si, como aspectos inerentes a questão educativa. Este é um processo que não está separado da própria arte de viver por si mesmo, de fugir de uma visão de mundo imposta de fora, para que o sujeito seja criador de seu próprio decurso existencial. Não pretendemos elaborar um estudo sobre uma fase específica do sistema escolar, como a educação no ensino fundamental, médio ou superior; entretanto, abarcando o meu interesse e formação nas áreas de Pedagogia e Filosofia, tenciono realizar um estudo bibliográfico baseado nas obras do filósofo francês que possam vislumbrar a concepção de educação no seu sentido mais amplo. Nesse contexto, buscaremos no pensamento de Foucault não uma teoria sobre a educação, mas de que modo a sua perspectiva sobre o saber, sobre o poder e sobre o cuidado de si podem ser concebidos como perspectiva educativa, como um meio de se portar diante do existir, que extrapola os limites da educação institucionalizada, mas que também a acolhe e traz uma releitura dos próprios modelos de educação vigentes. Buscaremos analisar o “saber-poder-cuidado de si” como modos de viver que contestam o modelo predominante na cultura moderna criticada por Foucault, na qual o processo de conhecimento não perpassa pelo corpo próprio, mas é imposto por ideias e forças alheias ao sujeito que apreende.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sur les sociétés de controle*. In: Pourparlers: 1972-1990. Paris: Éditions de Minuit, 1990. p. 240-247.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Trad. L. F. B. Neves, 1987.

_____. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Histoire de la sexualité 2: L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard, 1984a.

_____. *Histoire de la sexualité 3: Le souci de soi*. Paris: Gallimard, 1984b.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A ordem do discurso*. 13. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

GALLO, Silvio D. VEIGA-NETO, Alfredo. *Ensaio para uma Filosofia da Educação*. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), 2007. p.16-25.

PAULA, M. F. C. *Políticas de Controle Social, Educação e Produção de Subjetividade*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015. v. 1. 368p .

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

AS CONTRIBUIÇÕES DE GILLES DELEUZE PARA A ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Silvana Malheiro do N. Gama (UFF)²⁷¹

Resumo: Este artigo apresenta estudos realizados em pesquisa acadêmica sobre a atual política educacional fluminense no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Tal política reflete, em vários aspectos, o modelo de sociedade atual, chamado, por Gilles Deleuze, sociedade de controle. Deleuze apresenta elementos importantes que nos levam a refletir sobre a relação entre sociedade e educação. O presente trabalho pretende caracterizar a sociedade de controle e aprofundar algumas dessas características que estão presentes no arcabouço teórico da atual política educacional da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Palavras chave: Política Educacional; Sociedade de controle; SEEDUC

Introdução

Em julho de 2010, o Ministério de Educação (MEC) divulgou os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), que revelavam os níveis de aprovação e de rendimento escolar dos estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, no ano de 2009, em todo o território brasileiro. O país, considerando-se uma escala de zero a dez, atingiu nos anos iniciais do ensino fundamental 4,6 pontos e, nos anos finais, 4,0 pontos. No ensino médio, a pontuação alcançou 3,6. O estado do Rio de Janeiro conseguiu atingir as metas referentes ao ensino fundamental, porém ficou abaixo da média nacional²⁷². De acordo com as projeções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Rio de Janeiro deveria ter alcançado 3,4 pontos em 2009, no ensino médio, mas atingiu 3,3 pontos. Nessa etapa da Educação Básica, o Estado do Rio de Janeiro obteve o segundo pior resultado no país, ocupando o 26º lugar no ranking do IDEB.

²⁷¹ Silvana Malheiro do Nascimento Gama é graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. smalheiro2004@yahoo.com.br

Tal situação provocou, na rede pública estadual de ensino, uma série de mudanças, expressas por meio de metas estabelecidas no planejamento estratégico da SEEDUC, que inauguraram elementos na gestão pública da educação estadual. Anunciado pelo secretário de estado de Educação, Wilson Risolia, o Programa de Educação do Estado traz diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula. Entre os vários aspectos inaugurados ou reeditados²⁷³, citaremos três: a remuneração variável, o Saerjinho e o currículo mínimo.

A remuneração variável vincula recompensa a bons resultados. Anunciou-se o investimento de cerca de R\$240.000.000,00 na valorização dos servidores da Educação. A valorização dos profissionais, reduzida no documento à remuneração, ficou ligada diretamente à melhoria dos indicadores. O prêmio pelo alcance total das metas poderia chegar a três salários-base por ano. Auxílio-qualificação, no valor de R\$500,00 (uma vez ao ano), e auxílio-transporte também compõem a remuneração variável do servidor.

A SEEDUC também inaugurou o sistema de avaliações bimestrais por meio da aplicação do Saerjinho, ferramenta de “avaliação diagnóstica desenvolvida a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostas no currículo mínimo” (SEEDUC, 2013, p.2). É parte do SAERJ, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. O Saerjinho tem como objetivo principal acompanhar o processo da aprendizagem dos alunos a cada bimestre, por meio de provas de Língua Portuguesa que priorizam a leitura, e provas de Matemática, que focalizam a resolução de problemas. De acordo com a SEEDUC (2013), o Saerjinho funciona como um termômetro e auxilia – tanto o órgão de gestão central quanto à escola e aos professores – a conhecerem melhor a realidade da rede e a proporem ações pedagógicas para cada escola.

Por último, o Currículo mínimo, que teve destaque nas ações anunciadas pela SEEDUC, propagandeado como base para os conteúdos trabalhados em sala de aula, também é apresentado como ferramenta para nortear o trabalho dos professores. A SEEDUC garante que o currículo mínimo foi elaborado de forma democrática e

²⁷³ No estado do Rio de Janeiro, durante o Governo Anthony Garotinho (1999- 2002), foi estruturado o primeiro modelo de avaliação padronizada do estado fluminense.

amplamente discutido pelos docentes e que preserva a autonomia total do professor que fica livre para enriquecer o trabalho pedagógico.

Tais elementos refletem em vários aspectos o modelo de sociedade atual chamado por Gilles Deleuze por sociedade de controle. Em *Conversações* (1992), Deleuze apresenta elementos importantes que nos levam a refletir sobre a relação entre sociedade e educação. Nesse livro apresenta os elementos que caracterizam a passagem das sociedades disciplinares, que têm seu apogeu, segundo Foucault, no início do século XX, para as sociedades de controle. No presente trabalho, pretendemos caracterizar a sociedade de controle e aprofundar algumas dessas características que estão presentes no arcabouço teórico da atual política educacional do estado do Rio de Janeiro. No entanto, consideramos necessário caracterizar também a sociedade disciplinar, que antecede o momento em que vivemos.

As disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação: nasce uma arte do corpo, tornando o homem tanto mais útil, quanto mais dócil. Nasce uma anatomia política ou mecânica do poder: estabelece como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros (para que façam o que se quer e como se quer). Em *Post-Scriptum*, Deleuze (1992), citando Michel Foucault, situa as sociedades disciplinares no período entre os séculos XVIII e XIX, cujo apogeu é alcançado no início do século XX. As sociedades disciplinares caracterizam-se como formas de organização pautadas pelos grandes meios de vigilância e confinamento dos indivíduos, nas variáveis independentes da massa ou coletivo de uma escola, hospital, fábrica, etc. Nesses tipos de sociedades, o espaço é o fator determinante, pois elas são antes de tudo espaços de confinamento:

O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola [...], depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (DELEUZE, 1992, p.219).

A disciplina constitui-se, portanto, num conjunto de dispositivos de poder. Mediante esquadramento do ambiente, compõe um quadro vivo que identifica e classifica os indivíduos. Estabelece manobras, impondo um ritmo coletivo obrigatório e adestrando os gestos individuais. Institui exercícios, que induzem a aprendizagem progressiva e uma perpétua caracterização do indivíduo. Desenvolve táticas que combinam calculadamente as forças individuais, de modo que se aprimorem os resultados coletivos. Tais procedimentos constroem o indivíduo, articulando-o num coletivo.

A disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades) é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza *táticas* (FOUCAULT, 2013, p.161).

O espaço escolar transforma-se não apenas numa “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2013, p.142). Através do exame, que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, exerce uma vigilância que qualifica, classifica e pune. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade com a qual eles são diferenciados e sancionados. É esse novo esquema de visibilidade que transforma todo sistema social. Além do exame, outro dispositivo de poder pode nos ajudar a compreender essa lógica da visibilidade, o panoptismo. Com o exame, inverte-se a lógica até então instaurada (FOUCAULT, 2013), já que são os dominados que se mostram, não os dominantes. Quando uma professora aplica uma prova, por exemplo, são os alunos que aparecem e, com eles, seus erros e acertos, seu conhecimento e desconhecimento. Com o panoptismo, acontece a mesma coisa. No Panóptico de Bentham, cada cela tinha duas janelas, uma para o exterior da prisão, outra para o interior, voltada para a torre central; a luz atravessava totalmente a cela de forma que o menor movimento do preso poderia ser identificado pela pessoa que estivesse na torre; o inspetor, ao contrário, ficava totalmente invisível atrás dos grandes muros da torre. Nos dias atuais, o panoptismo ganhou nova roupagem, mas a lógica da visibilidade é a mesma: são os dominados que se mostram e não os que naquele momento exercem o poder. Podemos citar, como exemplo, uma escola equipada com câmeras por todas as partes – corredores, sala de aula, sala dos professores, pátios, cantinas. Os monitores ficam escondidos, só quem tem acesso a eles são os autorizados para isso. Uma única pessoa, que não vemos, controla todas as outras através de seus olhos eletrônicos espalhados por toda parte. Estamos “na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens”. (FOUCAULT, 2013, p. 205)

Depois da Segunda Guerra Mundial, as disciplinas entram em crise, o que faz com que passemos das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. Deleuze reconhece que “o que se entende por crise das instituições” nada mais é do que “a

implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação” (DELEUZE, 1992, p.225) Segundo o autor:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família [...]. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p.220).

O controle vai além dos limites impostos pelas disciplinas, pelo confinamento. Segundo Deleuze (1992, p.222), “a velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle”. Nesse sentido, da mesma forma que a toupeira se contrapõe à serpente, o confinamento também se contrapõe a controle contínuo, sem fronteiras, deslizante através de todos os lugares. Tal mudança é facilmente identificada na escola, por meio das novas formas de controle por ela exercida e sobre ela exercida.

Analisando os estudos de Hardt e Negri (2001), à luz dos escritos foucaultianos, entendemos a sociedade de controle como aquela na qual os mecanismos de controle integram o próprio corpo social, distribuídos não apenas pelos corpos, mas também pelos cérebros dos indivíduos, que passam a incorporar comportamentos de integração e exclusão advindos do poder de comando:

O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade (HARDT; NEGRI, 2001, p. 42).

Para Deleuze, nas sociedades de controle os indivíduos são variáveis inseparáveis e não mais independentes, os indivíduos são cifras e, “a linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou à rejeição” (DELEUZE, 1992, p.222). O controle é modular, suas formas mudam continuamente, a cada instante. Segundo Deleuze,

isto se vê claramente na questão dos salários. (...) Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos.(...) O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito assim como a empresa substitui a fábrica , a formação permanentemente tende a

substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 1992, p.221).

A lógica meritocrática anunciada por Deleuze é observada no Decreto nº 44.187 de 07 de maio de 2013, que institui o Programa de Certificação dos Servidores da Carreira do Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Segundo a SEEDUC, o Programa se apresenta como a terceira forma de remuneração do magistério do Estado, juntamente com a remuneração variável por unidade escolar, que paga um bônus aos servidores de uma escola que alcançou as metas estipuladas pela SEEDUC e, também, com a progressão de carreira.

Fará jus à bonificação do Programa de Certificação o servidor que obtiver bom desempenho em um exame voluntário. Para se obter a certificação, serão levados em conta, além da prova, alguns pré-requisitos como: pontuação em provas de conhecimentos específicos, noções de gestão, técnicas pedagógicas, análise curricular e avaliação de competências. E para participar do exame, o docente deve ter, no mínimo, um ano de rede estadual. Caberá também ao professor regente de turma, para se candidatar, aplicar o Currículo Mínimo, lançar notas no sistema Conexão Educação, participar das avaliações externas, apresentar 90% de frequência presencial no ano calendário e, em relação aos afastamentos, obedecer às situações previstas no Estatuto do Servidor Público. De acordo com o então secretário Wilson Risolia, *“Essa é uma forma de atrair, reter e valorizar os professores. Estamos, ainda, estimulando o constante aprimoramento. Muitos países adotaram essa prática. Meritocracia, para nós, é um valor. E valorizamos quem tem maior conhecimento”* (RIO DE JANEIRO, 2012b, s.p.).

Fato é que o Programa de Certificação existiu, até o presente momento, apenas no papel. Passados dois anos desde a sua regulamentação, nenhuma ação efetivou-se em direção à certificação dos docentes. Porém, não há dúvidas quanto à crassa intenção de aproximar a escola ao modelo empresarial, exercendo um controle sobre o professor ao fazer que os interesses do capital se sobressaíam ainda mais, numa visão extremamente mercadológica.

Na sociedade de Controle, segundo Deleuze, o regime escolar prevê “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola”. Observamos forte congruência dessa concepção, no que tange ao controle das atividades dos alunos, ao analisarmos o Sistema de Avaliação Externa da Educação do Estado do Rio de Janeiro – o SAERJ. Criado em 2008, tem como objetivo promover a análise do

desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa²⁷⁴

O Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar – o Saerjinho – é um programa de avaliação diagnóstica do processo ensino-aprendizagem realizado nas unidades da rede estadual de educação básica, por meio de avaliações bimestrais. Tal prática havia sido indicada no parágrafo 4º do Capítulo VI, do Decreto 42.793/2011, que previa a criação de mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo. Indicando sua associação com o caráter controlador de comportamentos do currículo por competências, a SEEDUC, enfatiza:

O Saerjinho serve para a correção de rumos. (...) O Saerjinho ajuda no diagnóstico para encontrarmos o rumo certo. Conseguindo isso, é possível alcançar as metas. E a meta é calculada por escola, respeitando as especificidades de cada unidade. Cada uma tem a sua própria meta, de acordo com seu próprio universo. O Saerjinho contribuiu para que todos alcancem as metas (RIO DE JANEIRO, 2011b, s.p.).

Além disso, o controle também é observado à medida que o desempenho do aluno no Saerjinho deverá ser usado pelo professor para compor a nota bimestral. Assim, prevê a Portaria 419/2013, em seu artigo 4º:

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - **SAERJINHO**, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, **é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para composição da nota bimestral** do discente, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.16. O grifo é nosso).

Assim, observamos que a SEEDUC utiliza o Saerjinho como ferramenta de acompanhamento da aquisição de habilidades e competências esperadas para cada ano de escolaridade que são expressas, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pelo Currículo Mínimo.

As avaliações são vinculadas aos tópicos/habilidades/conteúdos que compõem a parte obrigatória do Currículo Mínimo das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. As provas serão aplicadas apenas para o Ensino Regular nas séries 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2011c, p.7).

²⁷⁴ Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Está claro, portanto, o controle exercido sobre a aquisição das competências e habilidades apresentadas pelo currículo mínimo para cada ano de escolaridade pelo Saerjinho. Isso implica, diretamente, o controle da prática docente, pois o bom desempenho dos alunos nas provas do Saerjinho está associado ao cumprimento do currículo mínimo pelo professor.

Sendo assim, podemos dizer, apoiados em Deleuze (1992), que os aspectos analisados até o momento nos permitem identificar a implantação de uma nova lógica, de um novo regime de dominação no campo educacional fluminense. A escola, como instituição social, expressa o modo de funcionamento da sociedade em sua totalidade, não só do ponto de vista das contradições sociais, mas também do padrão social vigente. A adoção de medidas institucionais que privilegiam uma atividade tipicamente empresarial, a saber, políticas públicas que determinam o que e como se deve ensinar (e como avaliar) e, conseqüentemente, o abandono daquelas atividades que caracterizam o fazer escolar, incluindo a autonomia docente, são fortes indícios do predomínio da lógica do capital na educação.

Nesse sentido, recorreremos ao conceito de gerencialismo para entender a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, apresentando-se, segundo Bernstein (1996 *apud* BALL, 2005) como "instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva", uma força de transformação. Ball (2005) aponta para substituição dos sistemas ético-profissionais presentes nas escolas por sistemas empresariais competitivos. A cultura desenvolvida faz com que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização. Citando Bernstein (1971), Ball (2005) nos alerta que essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, traduzidas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, alargam as possibilidades de controle na esfera administrativa. As teorias de gerenciamento atuam como mecanismos de objetivação, que “definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados. [...] Seu instrumento principal é a hierarquia de **controle** contínuo e funcional” (BALL, 2011, p. 85. O grifo é nosso). O gerenciamento busca incutir “performatividade” na própria conduta do trabalhador. Logo, os próprios funcionários se tornam ferramentas de controle mútuo, buscando o alcance de metas e exercendo a vigília constante uns para com os outros, muitas vezes de forma não intencional ou invisível. Assim, o discurso de gerenciamento cumpre sua parte ao fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional.

Podemos perceber com as considerações feitas até o momento, que o controle tornou-se a tônica da atual política educacional implementada pela SEEDUC em seus mais variados aspectos. Nesse sentido, os desempenhos dos sujeitos e das unidades escolares servem como medidas de produtividade e rendimento dentro de um âmbito de julgamento/avaliação. A atual política educacional fluminense não objetiva apenas a mudança técnica e estrutural das unidades escolares, mas em seu caráter subjetivo também visa a reformar os professores, mudando o próprio significado do ser professor. Dessa maneira, o ato de ensinar, a subjetividade do professor e também o ato de aprender são profundamente alterados a partir dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial (BALL, 2002).

Referências

BALL, Stephen. Reformar Escolas / Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 15, no. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas Educacionais: Questões e Dilemas*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. v.35 n.126 São Paulo set./dez. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Último acesso em 10 de julho de 2016.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

NEGRI, Antônio, HARDT, Michael. *Império*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

RIO DE JANEIRO. *Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011*. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e dá outras providências. SEEDUC/RJ, 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=485478>. Último acesso em 10 de julho de 2016.

_____. *Entenda para que servem o SAERJ e o Saerjinho*. SEEDUC/RJ, 2011b. Disponível em [ww.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581](http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581). Último acesso em 10 de julho de 2016.

_____. *Prova Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro -SAERJINHO – 2011/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. (Jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011c.*

_____. *Docentes podem participar da elaboração do Currículo Mínimo para o Curso Normal.* SEEDUC/RJ, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1084643>. Último acesso em 10 de julho de 2016.

_____. *Governo lançará programa de certificação para professores.* SEEDUC/RJ, 2012b. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1333332>. Último acesso em 10 de julho de 2016.

_____. *Currículo Mínimo 2013 – Curso Normal – Formação de Professores. Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa.* SEEDUC/RJ, 2013a.

_____. *Planejamento Estratégico da SEEDUC – Cartilha.* SEEDUC/RJ, 2013b. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>. Último acesso em 10 de julho de 2016.

_____. *Portaria SEEDUC/SUGEN n. 419 de 27 de setembro de 2013.* Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo 30 de setembro de 2013c.

Roda de Conversa “Formação Humana e Natureza”

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade (FES)

FEIRA LIVRE: UMA GALERIA DE TRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS

Ángela Jasmín Fonseca Reyes (UFF)²⁷⁵

Resumo: As feiras livres são pontos de encontro entre a cidade e o campo e sua permanência histórica evidencia sua capacidade de se adaptar as dinâmicas da cidade sem perder sua essência como espaço de intercâmbio, tanto de mercadorias quanto de saberes, tradições e relações sociais. Portanto, a Feira Livre é também um cenário educativo, no qual o conhecimento interage como modo de permanências e resistências, refletidas na tradição oral, na troca de saberes, pela permanência da diversidade e heterogeneidade própria da roça, que contradiz a lógica imposta pelos modelos de progresso capitalista, cujos locais de referência serão os *shopping centers* e os supermercados. Dito isso, o objeto desta proposta é o de reconhecer as tradições culturais camponesas por meio das vozes dos feirantes, e seu valor pedagógico no fomento da consciência social frente aos agroquímicos e o agronegócio, bem como repercussões culturais e sociais. Para tanto, o enfoque metodológico é de ordem qualitativo, centrado num processo de observação participante e etnográfico.

Palavras-chave: Feiras livres, tradições culturais, educação popular, agroecologia.

Introdução

O pitoresco cenário oferecido pela Feira Livre configura-se como uma galeria de saberes, sabores, cores e culturas. No meio da rua, suas barracas efêmeras invadem o espaço público desde as primeiras horas da manhã e desaparecem enquanto aparece a tarde. Nesse cenário, as frutas, legumes e verduras trazem o cheiro do campo, que contrasta com a rotina da cidade, submergida no cotidiano sufocante de engarrafamentos, presas e anonimatos.

Os modos de interação na feira ultrapassam o simples intercâmbio de mercadoria e também representam um cenário em resistência cultural e social, que nega se submeter aos estereótipos impostos pelos grandes supermercados e *shopping centers*. Sua própria denominação reflete seu caráter itinerante, aberto e dinâmico. Ela se constitui como um

²⁷⁵ Ángela Jasmín Fonseca Reyes, Licenciada em Ciências Sociais, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. E-mail: angelaфонrey@gmail.com. Bolsista OEA.

fenômeno social aglutinador e festivo presente na maioria dos países da América Latina, ou seja:

El entorno de la plaza de mercado es un montón de “negocios” no sólo de venta sino de juegos de heterogeneidad complementaria, y ubica las relaciones de la plaza no sólo con su exterior físico sino, sobre todo, en su rol de lugar articulador de prácticas que en la cultura burguesa se producen separadas, pero que en la cultura popular están siempre juntas, revueltas, atravesadas unas por otras (BARBERO, 1981)

A permanência histórica das feiras, inclusive em grandes metrópoles, ressalta a importância destas como ponto de encontro entre a cidade e o campo, não só como espaço de intercâmbio e motor da economia rural do pequeno produtor, mas também como alternativa de subsistência de tradições e práticas culturais ligadas à agricultura familiar, se opondo ao “moderno, eficiente e competitivo agronegócio”. Além disso, nas feiras se reúnem e misturam sotaques, histórias e saberes que fazem dela um espaço educativo a céu aberto, em que o conhecimento é construído na interação entre feirantes e compradores.

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é o de reconhecer as tradições culturais camponesas vigentes nas feiras livres por meio das vozes dos feirantes, e seu valor pedagógico no fomento da consciência social frente ao uso dos agroquímicos e os impactos do agronegócio, com o fim de compreender suas repercussões culturais e sociais.

Portanto, pretende-se identificar as tradições culturais camponesas vigentes no contexto das feiras livres por meio da etnografia e observação participante, buscando compreender o potencial pedagógico das feiras livres como espaços de difusão e intercâmbio cultural, configurando-se como mediadora entre a cidade e o campo, e finalmente explorar os impactos culturais e sociais dos agroquímicos e o agronegócio desde o olhar da feira livre e dos feirantes.

O Brasil é um país primariamente agrícola, com ampla diversidade e capacidade de produção de alimentos e biocombustíveis; no entanto, também é um dos países mais desiguais do mundo, com concentração da terra em poucas mãos e o controle do agronegócio por parte de grandes empórios comerciais nacionais e internacionais. O diagnóstico desse panorama é desolador para muitos camponeses sem terra nem condições de competição. “O avanço do agronegócio no Brasil se fez com a substituição de ecossistemas naturais por monoculturas e com a expulsão de populações tradicionais dos territórios, causando grande destruição de agroecossistemas diversificados, construídos ao longo de séculos por essas populações” (CALDART, PEREIRA e ALENTEJANO, 2012)

Conceber um olhar crítico sobre o cotidiano das feiras livres concede ferramentas para questionar as dinâmicas de consumo, produção e comercialização de alimentos num contexto determinado pelas demandas do sistema capitalista, que impõe jeitos de consumo intenso, apesar dos impactos ambientais e sociais que estes produzem.

Enfoque teórico

Considerando as questões anteriormente apresentadas, a proposta da pesquisa é a de discutir os saberes ancestrais presentes nas feiras livres e seu valor pedagógico na construção da consciência em face dos impactos socioculturais do agronegócio. Abaixo, apresento contribuições de teóricos que sustentam os planejamentos já mencionados.

O contexto da feira suscita em primeiro lugar um espaço de intercâmbio de mercadoria, mas também é um contexto vivo, um *habitus* nas palavras do Bourdieu, em que convergem diversas relações sociais e práticas simbólicas, num contexto urbano que momentaneamente tem sido reconfigurado como rural. A feira é uma festa provisória que luta por se manter, pois segundo Barbero “inserta en la estructura y el paisaje urbano, la plaza de mercado es, sin embargo, un “lugar” aún no homogeneizado ni funcionalizado completamente, aún no digerido por la maquinaria mercantil” (BARBERO, 1981)

A feira, como galeria de sabores e conhecimentos camponeses, possui uma trajetória histórica que remonta ao período colonial. Embora na atualidade seja um fenômeno de dimensões bem reduzidas, ainda é um epicentro de intercâmbio, além de mercadoria os modos das feiras estão cheios de significados e trocas simbólicas, distantes das dinâmicas dos supermercados e os *shopping centers*, reluzentes de publicidade, marcas e produtos, cuja existência é uma apologia ao consumo, cujo espaço tem sido fabricado na medida para um determinado público.

Segundo Lefebvre (2013):

Desde hace algunos años el capitalismo controla y ha puesto la zarpa sobre la agricultura entera y también sobre la ciudad realidades históricas anteriores al capitalismo. A través de la agricultura y la ciudad el capitalismo ha echado la zarpa sobre el espacio. El capitalismo ya no se apoya solamente sobre las empresas y el mercado, sino también sobre el espacio.

Com o crescimento intenso das cidades locais, as feiras viraram marginais, obstrutoras do espaço público, informais e atrasadas, portanto, sua territorialidade e periodicidade diminuí notavelmente. Os feirantes ficam entremeio das exigências das

administrações municipais, a concorrência dos supermercados e a necessidade de substituir.

Para um pequeno produtor é mais complexo e custoso semear produtos agrícolas orgânicos, porém os movimentos sociais do campo se mantêm como eixos de resistência, com a potencialização da “a agroecologia [que] não é apenas um corpo de conhecimentos úteis, passíveis de serem aplicados, mas se configura como prática social, ação de “manejo” da complexidade dos agroecossistemas particulares, inseridos em múltiplas relações naturais e sociais, relações que eles determinam e pelas quais são determinados” (CALDART, PEREIRA E ALENTEJANO, 2012).

A feira é um ponto de encontro entre cidade e campo, cenário pedagógico da educação não formal, em que convergem saberes tradicionais vividos na tradição oral e na troca de conhecimentos populares ligados às práticas cotidianas da população flutuante que constitui a feira. As práticas de sociabilidade estabelecidas nas feiras evidenciam processos de educação popular, nas palavras de Freire (2001):

a cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós: mulheres e homens impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo, o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época.

No entanto, o valor destes contrasta com a ideia da cultura imposta pelas classes dominantes e reproduzida pela escola, pois:

a cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. (MARTINS NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

O anterior evidencia de maneira geral que a estrutura da escola não lhe permite ter uma prática educativa popular e democrática, pois reproduz as desigualdades e contradições do sistema capitalista, que se evidencia nas precárias condições laborais dos docentes, nas exigências acadêmicas e burocráticas feitas ao interior do sistema educativo, desconexo da realidade dos estudantes.

Portanto a análise da feira como contexto educativo informal é uma possibilidade de se questionar sobre a necessidade de continuar construindo a escola de portas abertas e itinerante, capaz de formar pessoas conscientes de seu papel como indivíduos e integrantes da comunidade, mas também é a oportunidade de indagar e aprofundar os processos de

ensino e aprendizagem que surgem ao redor das tradições culturais e a consciência frente ao uso dos agrotóxicos e o agronegócio.

Segundo Fernandez, referenciado pelo Oliveira:

A educação serve à democracia na medida em que se decide usar as técnicas pedagógicas democraticamente, para amparar e expandir as convicções fundamentais da concepção democrática do mundo, formar personalidades democráticas e robustecer tendências do comportamento fundadas no estilo democrático de vida. (OLIVEIRA, 2010)

A cidade sem memória nem descanso poucas vezes pode questionar os caminhos impostos pelo sistema econômico. Na pressa de subsistir, atividades cotidianas, como jantar, ficam num plano secundário. A qualidade de vida das pessoas se reduz aos bens de consumo que possam adquirir; incluso até na alimentação, o consumo de alimentos geneticamente alterados no Brasil é alarmante.

Portanto, fomentar a reflexão e consciência crítica frente aos impactos do consumo de alimentos geneticamente alterados e agrotóxicos não se limita a conhecer seus impactos nocivos. É um processo que implica analisar e questionar os alcances do agronegócio em suas diversas facetas.

A reconstrução histórica da feira livre implica considerar as mediações que fazem dela esse universo, portanto será feita uma abordagem dialética das relações sociais, políticas, culturais e econômicas que nela convergem, começando pelas determinações mais gerais até desembocar nos fatos mais empíricos e particulares.

Enfoque Metodológico

O enfoque metodológico escolhido para esta pesquisa é de ordem qualitativa, ainda que necessariamente vá ter presentes dados e informação quantitativa, assim mesmo a proposta se consolida a partir de um olhar crítico-social, pois contém um constante diálogo entre os planejamentos teóricos e a prática, quer dizer:

Implica una articulación dialéctica entre reflexión, ilustración, y lucha política, en donde la ilustración sería el proceso crítico por medio del cual se interrelacionan los aportes de lo teórico y las exigencias de lo práctico, teniendo como presupuesto la participación activa de los interesados para entender y resolver las situaciones problemáticas, para actuar en forma autónoma y racional (PULIDO, 2007)

Por outro lado, a pesquisa tem o enfoque crítico desde um olhar histórico da feira livre, submetida a uma observação empírica, dos processos sociais, políticos, culturais e

educativos que nela acontecem, procurando compreender os modos de percepção da realidade e as tradições culturais dos feirantes, e seu o papel na geração de consciência em face do uso excessivo dos agrotóxicos e o agronegócio e suas repercussões culturais e sociais. Nessa ordem, segundo Marx e Engels (2001) “a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real”.

Aliás, o processo de reconhecimento das tradições culturais na feira será feito por meio de um enfoque etnográfico, o que permite aprofundar nas características dos feirantes e seu cotidiano, a partir da descrição e análise das relações sociais. Igualmente, a observação participante permite ao investigador se inserir na comunidade não como sujeito passivo, mas como ator social.

Para compreender as percepções e modos de apropriação do espaço por parte dos feirantes, a ferramenta metodológica mais adequada é a cartografia social já que nela ficam esplanadas as percepções e relações tecidas entre as populações que interagem com determinados espaços.

A Feira Livre e suas relações mais próximas determinam as categorias de análise a fim de definir as singularidades e mediações (CIAVATTA, 2014) que permitam compreender do contexto geral até o particular, num processo metodológico ainda em construção.

Portanto, a leitura do contexto geral da feira transcende a percepção dela como um mero espaço de compra e venda de mercadorias, sendo também espaço do trabalho e intercâmbio de conhecimentos e experiências. Ou seja, um cenário educativo e de resistências culturais camponesas no meio da cidade, numa constante contradição, impregnada dos conflitos do campo (como a desigualdade no acesso à terra, o agronegócio e o uso dos agrotóxicos), aspectos que incidem frontalmente na soberania e autonomia alimentar da população.

Segundo Medeiros (2016), 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros estão contaminados com veneno, não em vão. Atualmente, o Brasil é um dos maiores consumidores de agrotóxicos e sementes transgênicas do mundo. Concretamente, o consumo de alimentos orgânicos é um privilégio, considerando seus altos preços e a desinformação sobre os impactos dos alimentos cultivados com agrotóxicos para a saúde da população, além das afetações sociais e culturais que implicam.

Tomando como referência também o Método da econômica Política “o método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto e o reproduzir como concreto espiritual, mas de maneira nenhuma se trata do processo da gênese do próprio concreto” (MARX, 1989), entretanto a soberania alimentar como categoria mais simples pode expressar as relações dominantes da feira livre como totalidade, cujas relações devem ser analisadas desde sua trajetória histórica, mesmo assim deve se refletir nas articulações com a sociedade atual.

Considerações finais

É preciso esclarecer que a pesquisa referenciada ainda se encontra na face inicial, portanto, o planejamento está sujeito a mudanças e aprofundamentos teóricos e práticos. Planeja-se realizá-la num município do Estado de Rio de Janeiro.

Referências

- RAMÍREZ LOSADA, O., & PACHÓN MALDONADO, A. L. *Una forma para entender la ciudad: relaciones sociales y prácticas culturales en tres escenarios de mercado*. Neiva : Editorial Universidad Surcolombiana, 2004.
- BARBERO, M.. *Prácticas de comunicación en la cultura popular: mercados, plazas, cementerios y espacios de ocio*. México: Comunicación alternativa y cambio social, 1981.
- CIAVATTA, M.. O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações. En G. Frigotto, & M. Ciavatta, *Teoría e Educação no labirinto do capital* (págs. 191-230). São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- MEDEIROS, C. de. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Recuperado el 08 de 07 de 2016, de <http://www.mst.org.br/2016/06/13/agrotoxicos-70-dos-alimentos-in-natura-consumidos-no-brasil-estao-contaminados.html>. Acesso em 13 de 06 de 2016
- OLIVEIRA, M. de. *Florestan Fernandes*. Recife: Massangana, 2010.
- FREIRE, P.. *Política e educação*. São Paulo: Afiliada, 2001.
- LEFEBVRE, H.. *La producción del espacio*. Madrid: Ministerio de cultura. 2013.
- MARTINS NOGUEIRA, C., & NOGUEIRA, M.. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU.. *Educação & Sociedade*, 15-36. 2002
- MARX, K., & ENGELS, F.. *A Ideologia Alemã*. Sao Paulo: Martins Fontes, 2001.

PULIDO RODRÍGUEZ, R.. *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, y técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, 2007

SALETE CALDART, R., Brasil Pereira, I., Alentejano, P., & Frigotto, G.. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, F.. *La cultura como texto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (TE)

RELAÇÕES ENTRE SERES HUMANOS E NATUREZA: A CULTURA DO TRABALHO DA PESCA ARTESANAL NO PANTANAL MATO-GROSSENSE

Fernanda Santana de Souza (UFF)²⁷⁶

Resumo: Esta proposta de tese compreende a pesquisa na área de Trabalho e Educação que investiga as relações entre seres humanos e natureza como um dos elementos da cultura do trabalho, que conforma a pesca artesanal do Pantanal Mato-grossense. Os sujeitos dessa pesquisa são pescadoras/es artesanais associadas/os na Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-2 em Cáceres-MT. O estudo requer, a princípio, reconstituir a história da formação da Colônia Z-02 em Cáceres-MT, considerando, em particular, as formas associativas de produção da vida social e a organização coletiva das/os pescadoras/es em cooperativa; outra especificidade do estudo exige identificar a organização do processo de trabalho que configura a pesca artesanal, tendo em conta as condições de trabalho em que se realiza, e ainda evidenciar as relações que as/os pescadoras/es artesanais, mediados pelo trabalho, estabelecem com a natureza. Nesse sentido, busca-se entender como se dá a reprodução da vida social, sobretudo do que anuncia em termos de avanços na perspectiva de construção de estratégias de organização do trabalho que, apesar de conviverem inseridas na sociedade capitalista, influenciadas em certa medida por mediações de segunda ordem, evidenciam uma lógica de contraposição ao capitalismo e de afirmação de um modo de vida.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Relações entre seres humanos e natureza; Cultura do Trabalho.

Introdução

O estudo analisa as relações entre seres humanos e natureza como um dos elementos que conformam a cultura do trabalho da pesca artesanal.

No intuito de apresentar o caminho até então percorrido e que considere o interesse e recorte exposto, atendendo aos objetivos e o próprio estágio da pesquisa, o texto que se apresenta é um recorte do projeto de tese revisitado.

O interesse de pesquisa por essa temática nasceu pela experiência profissional obtida no processo de reconhecimento de saberes junto aos pescadores/as artesanais

²⁷⁶ Fernanda Santana de Souza, Assistente Social, doutoranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: fernanda.santana@cas.ifmt.edu.br Bolsista CNPQ.

filiados à colônia Z-11, em Poconé-MT, desenvolvido no Núcleo Avançado do Pantanal do IFMT, *campus* Cáceres, proposto pela implantação da Rede CERTIFIC²⁷⁷.

Iniciado em 2010 e finalizado em 2013, atendendo a 115 (cento e quinze) pescadoras/es, o processo de reconhecimento de saberes, do qual fui integrante da equipe que coletivamente construiu o memorial descritivo²⁷⁸, possibilitou-me uma aproximação ao modo de vida das/os pescadoras/es artesanais.

A partir das discussões acadêmicas no mestrado, nas orientações e em diálogo com a banca da dissertação, verificou-se a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a experiência de pescadores artesanais, já que na dissertação de mestrado fizemos uma análise política da Rede CERTIFIC, a partir do Documento Base e Relatórios de Gestão, não contemplando os sujeitos a quem a política se destinava, no caso, os pescadores artesanais, dado ao curto prazo de pesquisa.

Assim, interessada em investigar as experiências dessas/es trabalhadoras/es e sua cultura, direcionada a apreender a cultura do trabalho da pesca artesanal no Pantanal Matogrossense, tenho experienciado um processo de desacomodação e sensibilidade, ao olhar por outras lentes e com o aprofundamento teórico-metodológico que o estudo com povos tradicionais requer.

Julgamos ser uma temática interessante para pesquisa na linha de pesquisa Trabalho e Educação, considerando as escassas pesquisas que privilegiam outros modos de vida, pois neste campo tem sido hegemônico estudos sobre o trabalho assalariado e suas crises. Nossa intenção é a de empreender estudos que se dediquem a outros modos de vida que se afirmam e/ou acenam contraposição à lógica da acumulação capitalista contemporânea.

Em se tratando de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, numa perspectiva crítica, a investigação científica, para além de partir de um desejo, de uma inquietação, se orienta pelo compromisso ético-político do(a) pesquisador(a) com a construção social do conhecimento, visando à transformação social.

²⁷⁷ Essa política consiste no reconhecimento dos saberes cotidianos dos trabalhadores visando observar, quantificar, complementar e reconhecer as práticas tecnológicas executadas por trabalhadores e artífices, possibilitando a estes não só o reconhecimento de suas habilidades e a possibilidade de complementá-las, como ainda a oportunidade profissional e de incremento de qualidade de uma política pública de reconhecimento e certificação de tais saberes (BRASIL, 2010).

²⁷⁸ Instrumento utilizado pela equipe multiprofissional para registrar informações obtidas durante o processo avaliativo e formativo, registrando todas as etapas avaliativas no processo de reconhecimento e certificação dos saberes dos trabalhadores, desde o questionário socioeconômico até avaliação teórico-prática de desempenho profissional (BRASIL, 2010).

A partir dessa premissa, como pesquisadora e profissional do Serviço Social, fui convidada a me inserir numa Rede de Pesquisa-ação em Educação Popular e Trabalho Autogestionário (REDE-EPTA) em outubro de 2015. Aceitamos o desafio com pesquisadoras/es do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e da Universidade do Estado de Mato Grosso, sendo nossa primeira meta-trabalho organizar e ministrar um curso de formação para a criação de uma cooperativa de pescadores. Vale dizer que a demanda pelo trabalho associado partiu dos pescadores que verbalizaram essa necessidade para o Professor Eliel Regis de Lima²⁷⁹, que contatou o núcleo Unitrabalho da UNEMAT, e pesquisadores com pesquisas em andamento junto aos pescadores artesanais para coletivamente cooperarmos com as/os pescadoras/es nesse processo.

O envolvimento em uma rede de pesquisa-ação tem agregado valor ao processo de pesquisa de doutoramento, principalmente pela oportunidade de contribuir com o grupo de pescadores a se organizarem na produção associada e, ainda, pela construção coletiva do conhecimento com outros pesquisadores.

Um fator que, a princípio, gerou estranhamento foi a mudança de *lôcus* da pesquisa, pois primeiramente minha intenção era a de desenvolver a pesquisa com pescadoras/es da Colônia Z-11, residentes em Poconé-MT, porque já os conhecia pelo trabalho da Rede CERTIFIC, mas em acordo na orientação, decidimos que nossa pesquisa seria realizada em Cáceres-MT, na Colônia Z-02, o que necessitou conhecer e criar novos laços de confiança com os sujeitos de pesquisa, embora o IFMT, instituição a qual pertencço, já tivera desenvolvido o PROEJA FIC com pescadores artesanais em Cáceres-MT, essa experiência, por sua aproximação a um viés humanista e freireano rendeu ao projeto a Medalha Nacional “Paulo Freire” em 2011, concedida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, que é motivo de orgulho para as/os pescadoras/es artesanais e para o IFMT.

Dessa forma, considerando a delimitação da Colônia de Pescadores Z-02 na cidade de Cáceres-MT, como *lôcus* de pesquisa, destacamos nossa vivência intensiva no mês de fevereiro de 2016, participando como pesquisadora-colaboradora do Curso de “*Formação em socioeconomia solidária e pescadores: formação para o trabalho associado*”, totalizando 40 (quarenta) horas, o que nos permitiu conhecer e interagir com as/os pescadoras/es, criando possibilidades para a pesquisa, e ainda, no mês de maio de

²⁷⁹ Eliel Regis de Lima, é Professor de Informática do IFMT Campus Cáceres, foi Coordenador do PROEJAFIC PESCA que atendeu 150 pescadores na formação básica, inicial e continuada, que são filiados a Colônia Z-02 em Cáceres-MT.

2016 fizemos uma visita a campo²⁸⁰ de cunho exploratório, visitando fluvialmente os acampamentos das/os pescadoras/es artesanais a jusante do Rio Paraguai no Pantanal Mato-grossense, navegando aproximadamente 200km, durante 3 (três) dias.

Do ponto de vista de sua relevância, esta pesquisa torna-se importante ao propor uma análise da cultura do trabalho de trabalhadoras/es que, consideradas/os populações tradicionais (pescadoras/es artesanais), estão situados num grupo de exíguas fontes de estudo, e de acordo com levantamento de dados, os estudos relacionados à pesca artesanal se dedicam à pesca marítima e estuarina e não à pesca continental²⁸¹, que abriga particularidades em seu fazer, como o caso da pesca artesanal no Pantanal Mato-grossense.

Esta pesquisa mostra sua relevância social ao pretender apresentar uma percepção crítica sobre a construção sócio-histórica das/os trabalhadoras/es que são reconhecidas/os como povos tradicionais, por preservarem e (re)criarem estratégias para a (re)produção da vida social, vinculada à reprodução ampliada da vida (e não do capital), tendo como objetivo a valorização do trabalho, dos seres humanos e da natureza.

Dessa forma, pesquisar sujeitos de comunidades tradicionais conhecidos como grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza, desvela para a comunidade científica a realidade de outros mundos do trabalho e da vida, possíveis em sua historicidade, elemento rico para análise e estudos contemporâneos.

A pesca é uma das principais atividades sociais, econômicas e ambientais realizadas no Pantanal e na Bacia do Alto Paraguai, onde é exercida nas modalidades profissional-artesanal, amadora (ou esportiva) e de subsistência. Um total de 14,2 mil pescadores profissionais artesanais encontram-se na Bacia do Paraguai, sendo 9,5 mil em Mato Grosso e 4,7 mil em Mato Grosso do Sul (EMBRAPA PANTANAL, 2012).

²⁸⁰ Esse trabalho de campo articulou as seguintes pesquisas: “Reprodução ampliada da vida: dimensões educativas, econômicas e culturais do trabalho de produzir a vida associativamente”, coordenada por Lia Tiriba (UFF) e a pesquisa “Relações entre seres humanos e natureza: a cultura do trabalho da pesca artesanal no Pantanal Mato-grossense”, de Fernanda Santana (Doutoranda em Educação UFF). E contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014 - 2017), que contemplou a pesquisa “Trabalho associado, cultura do trabalho e saberes da experiência: resistência e produção da vida em comunidades tradicionais de Mato Grosso”, coordenada pelo Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT), a qual as duas pesquisas acima se articulam.

²⁸¹ A pesca continental é realizada em rios, bacias, ribeirões, lagos, lagoas, açudes ou quaisquer depósitos de água não marinha, naturais ou artificiais, e os canais que não tenham ligação com o mar conforme Lei n. 11959 de 29 de junho de 2009.

A pesca profissional é exercida de forma artesanal por pescadores independentes, proprietários dos meios de produção (apetrechos de pesca e embarcações) e proprietários do produto de seu trabalho, o pescado (CATELLA, 2001).

Mais do que uma profissão, a pesca é um modo de vida das/os pescadoras/es, atividade registrada arqueologicamente desde os primórdios da ocupação humana no Pantanal há mais de 3000 anos, primeiramente pelos indígenas e, posteriormente, pelos brancos que adentraram a região nos tempos coloniais, conforme Silva (2005). Essa prática extrativista se preserva por consecutivas gerações e, de maneira geral, tem contribuído para a subsistência das famílias ribeirinhas e abastecimento do mercado regional do pescado.

Essas/es pescadoras/es são herdeiras/os de um precioso saber, que foi acumulado ao longo de gerações, pois elas/es identificam cardumes e seus deslocamentos, observando a superfície das águas e o barulho dos peixes, conhecem o *habitat*, o horário, a época do ano, o método e isca para capturar as diferentes espécies de peixe; confeccionam os seus próprios apetrechos de pesca, como canoas e tarrafas para iscas, utilizam-se de frutas nativas como isca e para remédios, conhecem as propriedades de madeiras para diversas finalidades e os hábitos de vários componentes da fauna e têm um acurado senso de orientação pelos rios para navegação (CATELLA, 2003).

Os pescadores profissionais artesanais comercializam, na maioria das vezes, em mercados restritos sujeitando-se aos preços de atravessadores, em que se torna visível a exploração no produto do seu trabalho. Daí a necessidade de estarem organizados em Colônia, participando dos movimentos sociais, para lutarem pelos seus direitos e garantirem a reprodução da vida social. Para além da exploração na comercialização de sua produção e o turismo da pesca que movimenta a economia regional em alguns bilhões de reais, as/os pescadoras/es convivem conflitantemente com mediações capitalistas, entre elas destacamos:

- 1) a proliferação de hidrelétricas na Bacia do Alto Paraguai, com previsão de 162 (cento e sessenta e duas) barragens, sendo que 44 (quarenta e quatro) já estão em operação, barrando e fragmentando os rios que formam o Pantanal, alterando o pulso de cheias e secas “pulsos de inundação” de cada rio em particular, bem como com potencial de alterar o funcionamento hidroecológico do sistema da Bacia do Paraguai/Pantanal como um todo e de impactar gravemente a produção pesqueira (já ocorrendo na Bacia do Jauru e Cuiabá-MT);
- 2) a retomada do Projeto da Hidrovia Industrial Paraguai-Paraná, em especial entre Cáceres e Corumbá, um dos trechos mais sensíveis quanto a alteração da hidrodinâmica do Rio Paraguai com consequências diretas também sobre o pulso de inundações;

- 3) o elevado índice de desmatamento no Planalto (60% a 80%) circundante à planície pantaneira e nela também avançando (15%) devido ao plantio de soja na baixada cuiabana, desmatamento de cordilheiras e murundus e aumento expressivo de drenagens;
- 4) do mau uso do solo na área de planalto, onde predominam solos com alto potencial erosivo, promovendo assoreamento dos rios formadores da planície pantaneira; e
- 5) da contaminação por esgoto urbano sem tratamento e por agrotóxicos. (Moção do III Congresso Brasileiro de Áreas Úmidas, 2016)

O Pantanal é considerado Patrimônio Nacional pela Constituição Federal, Patrimônio Natural da Humanidade e Reserva da Biosfera pela UNESCO e conta, ainda, com três sítios RAMSAR, referentes à convenção RAMSAR de Conservação de Áreas Úmidas de importância internacional. Contudo, apesar destas salvaguardas nacionais e internacionais, o Pantanal está cada vez mais ameaçado por atividades humanas realizadas sem qualquer planejamento sobre os impactos conjuntos e sinérgicos que causam e poderão causar na sua bacia formadora.

É neste contexto que se revela o interesse da pesquisa sobre esta temática, cujo objeto de estudo delineia-se na análise das relações que se estabelecem entre os seres humanos e a natureza na conformação da cultura do trabalho da pesca artesanal no Pantanal Mato-grossense. Assim, tornar-se-á indispensável, considerando o movimento teórico-analítico em construção, problematizar o momento histórico, político, econômico e social nos espaços/tempos de produção da vida social dessas/es trabalhadoras/es, o que possibilita fazer algumas indagações: quem são as/os pescadoras/es artesanais do Pantanal Mato-grossense? A partir de qual dimensão priorizaremos a análise da cultura do trabalho da pesca artesanal? Como as/os pescadoras/es artesanais se relacionam com a natureza? Como estabelecem suas relações de trabalho? Quais são os elementos econômico-culturais que determinam este fazer profissional? Como as/os pescadoras/es mantêm seu modo de vida e a organização tradicional de seu trabalho? Existem formas associativas de trabalho e vida entre pescadoras/es artesanais? Como se deu o processo formativo para a criação da Cooperativa de Pescadores Tradicionais do Pantanal?

Ao preocupar em problematizar tais enunciados, evidencia-se a necessidade de realizar estudos na tentativa de não ocultar as contradições desse processo e buscar análises mais aprofundadas, compreendendo que existem projetos societários em disputa, com interesses e questões centrais, tendo em vista que os antagonismos entre capital e trabalho continuam na base desta determinação.

Objetivos do projeto

a) **Objetivo Geral:**

- ✓ Compreender as relações entre seres humanos e natureza como um dos elementos que conformam a cultura do trabalho da pesca artesanal no Pantanal Mato-grossense;

b) **Objetivos Específicos:**

- ✓ Evidenciar as relações que as/os pescadoras/es artesanais, mediados pelo trabalho, estabelecem com a natureza;
- ✓ Reconstituir a história da constituição da Colônia Z-02 em Cáceres-MT, considerando, em particular, as formas associativas de produção da vida social e a organização coletiva das/os pescadoras/es em cooperativa;
- ✓ Identificar a organização do processo de trabalho que configura a pesca artesanal, tendo em conta as condições de trabalho em que se realiza;
- ✓ Reconstruir o processo de formação para criação da Cooperativa de Pescadores Tradicionais do Pantanal como elemento educativo para a autogestão e o trabalho associado;

A hipótese de trabalho

- ✓ Na pesca artesanal, evidencia-se a prevalência da unidade na relação entre seres humanos e natureza em que pesem as mediações do capital que contribuem para uma separação nesta relação.

O quadro teórico

Para dar conta deste investimento, o caminho tomado no processo de investigação tomará, como marco teórico-empírico que conferirá fundamentação e suporte à pesquisa, quatro categorias de análise: Trabalho e Educação; Cultura do trabalho; Relação Seres humanos e natureza; Povos e comunidades tradicionais. São estas categorias centrais que constituirão importante quadro referencial para o estudo.

Considerando os espaços/tempos de produção de cada autor, elenca-se como principais produções a serem utilizadas como referência para discutir Trabalho e Educação os autores: Antunes (2004); Caetano (2011); Frigotto (2001), (2006), (2010) e (2011);

Gramsci (1982); Kuenzer (2011); Lukács (1978); Marx (2004b) e (2009); Saviani (2007), (2012) e (2013); Tonet (2015).

Na discussão sobre Cultura do trabalho nos referenciaremos em: Palenzuela (2014); Thompson (2011), (2012) e (2013); Tiriba (2001), (2006), (2014) e (2015).

Para discutir as Relações entre seres humanos e natureza como fontes, temos os seguintes autores: Acosta (2016); Coggiola (1995); Diegues (2001); Engels (2000) e (2015); Foster (2014); Gonçalves (2012); Gudynas (2009a) e (2009b); Harvey (2005); Lessa (1997); Marx (1985), (2002) e (2004a); Mészáros (2011) e Schmidt (1976). E para o debate da categoria Povos e Comunidades Tradicionais recorreremos a: Arruda (1999); Catella (2001) e (2003); Embrapa Pantanal (2005) e (2012); Ramalho (2006); Sato (2013) e Tiriba (2015).

Fontes e metodologia

Esta proposta de tese se referencia na teoria social crítica a partir do materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Desse modo, compreende-se que o pesquisador tem papel essencialmente ativo para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (KOSIK, 2010). Como afirma Marx (1968, p.16), na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Para apreender e desvelar o objeto de estudo, esta pesquisa se referenciará no método dialético, porque penetra o mundo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

No marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade, de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. O materialismo histórico, como caminho teórico, e a dialética como estratégia metodológica, estão profundamente vinculados [...] (MINAYO, 2007, pp. 107-108).

A pesquisa terá natureza qualitativa, pois se deterá a investigar aspectos essenciais para entendimento teórico-político do fenômeno, localizado em um contexto determinado.

Ao considerar-se o contexto da pesquisa (*lócus* e seus sujeitos) e ainda a nossa participação numa Rede de Pesquisa-Ação, vislumbrou-se a Pesquisa Participante como o recurso metodológico de investigação para a construção desta tese.

Em seus objetivos, a pesquisa participante busca a transformação da realidade social e a melhora de vida das pessoas que estão envolvidas nessa realidade.

a pesquisa participante entranha a participação plena e ativa da comunidade na totalidade do processo investigador. [...] o processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas. Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada – no processo de pesquisa – permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo. (BRANDÃO, 2006, p. 113)

Nesse estágio da pesquisa, sob inspiração da Enquete Operária “O questionário de 1880 de Karl Marx” (THIOLLENT, 1987), construímos um roteiro de pesquisa com perguntas que nos levarão, ao aplicá-las, a coletar um universo de informações sobre os seguintes eixos: sobre condições sociais e caracterização; sobre a produção e comercialização do pescado; relações entre seres humanos e natureza; sobre o tempo de trabalho e condições de trabalho; atividades de trabalho; sobre economia e cultura; sobre a organização social; totalizando 112 (cento e doze) perguntas.

Elegemos assim, a entrevista em profundidade como técnica de coleta de dados primários por ser uma técnica que busca, com base em teorias e pressupostos estabelecidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer e possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante.

Segundo Marques de Melo e Duarte (2001), a validade e confiabilidade no uso da técnica de entrevistas em profundidade dizem respeito, particularmente, a três questões:

- 1) seleção de informantes capazes de responder à questão de pesquisa;
- 2) uso de procedimentos que garantam a obtenção de respostas confiáveis;
- 3) descrição dos resultados que articule consistentemente as informações obtidas com o conhecimento teórico disponível. (2001,p.6)

De acordo com este entendimento, e de forma intencional, elegemos como sujeitos a serem entrevistados 12 (doze) pescadoras/es artesanais filiados a Colônia Z-02 em

Cáceres-MT, que tem interesse na formação da cooperativa, participaram dos encontros com a REDE-EPTA e sinalizaram interesse em participar voluntariamente desta pesquisa.

A pesquisa está em andamento, fato que certamente gerará novos elementos, interpretações, sínteses sucessivas, novas hipóteses. Esta proposta de tese se constitui num esboço flexível a alterações, à medida que o objeto de estudo precisar de outros instrumentais e técnicas para o desvelamento da realidade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante: a partilha do saber*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. *Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC/* organizado por Luiz Augusto Caldas Pereira e Sônia da Costa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Acesso em 15 abr. 2011.

CATELLA, Agostinho Carlos. *A pesca no Pantanal de Mato Grosso do Sul, Brasil: descrição, nível de exploração e manejo* (1994 – 1999). 2001. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Universidade do Amazonas, Manaus, 2001.

_____. *A pesca no Pantanal sul: situação atual e perspectivas*. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2003. 45 p. (Documentos, 48). Acessível em:
<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/DOC48.pdf>

EMBRAPA PANTANAL. *Posição da Embrapa Pantanal em relação à manutenção da pesca profissional artesanal no Pantanal e na Bacia do Alto Paraguai*. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2005. 5 p. Acessível em:

http://www.cpap.embrapa.br/pesca/online/PESCA2005_CPAP1.pdf, 2005

_____. *Pesca: uma atividade estratégica para a conservação do Pantanal*.

Corumbá, Embrapa Pantanal, 2012. 2 p. Acessível em:

http://www.cpap.embrapa.br/pesca/online/PESCA2012_CPAP1.pdf

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MARQUES DE MELO, J; DUARTE, J. (Orgs.). *Memória das ciências da comunicação no Brasil: os grupos do Centro-Oeste*. Brasília: UniCEUB, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2007.

Moção do III CONBRAU – *III Congresso Brasileiro de Áreas Úmidas*. Cuiabá: Junho, 2016. 1 p. Acessível em:

http://www.cpap.embrapa.br/pesca/online/PESCA_IIIIONBRAU1.pdf

NETTO, José. Paulo. *Introdução ao método da teoria social*. Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais, CFESS – ABPESS, Brasília, 2009. Disponível em:

<http://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2012.

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

A TEMÁTICA DA ALIMENTAÇÃO NA INTERFACE ENSINO DE CIÊNCIAS / EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Maira Rocha Figueira (UFF)²⁸²

Sandra Escovedo Selles (UFF)²⁸³

Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ)²⁸⁴

Resumo: No contexto de pesquisa de mestrado, busca-se entender como se dão as interfaces Ensino de Ciências (EC) / Educação Ambiental (EA), no que se refere à temática da alimentação por meio de levantamento bibliográfico em Anais de Encontros de EA e de EC, além de revistas das duas áreas. Procura-se entender a alimentação pelo olhar da EA crítica, vislumbrando suas relações com consumo, produção e sociedade. Verificou-se, no levantamento, uma predominância de relatos sobre o contexto escolar com aproximações com a disciplina Ciências, e menor registro de pesquisas sobre as interfaces entre EC e EA. Afirmamos o papel central dos professores, principalmente de Ciências, na difusão da temática investigada.

Palavras-chave: Alimentação; educação ambiental; levantamento bibliográfico.

Introdução

A presente pesquisa se desenvolve no âmbito de uma dissertação de mestrado e tem como aporte teórico a Educação Ambiental crítica, para entender como se dão as interfaces Ensino de Ciências/Educação Ambiental no que se refere à temática da alimentação. Nesse sentido, tem como objetivos: (I) discutir os limites e possibilidades da Educação Ambiental crítica para a produção curricular na escola; (II) investigar como a alimentação, como temática do currículo escolar, está sendo tratada na pesquisa em Ensino de Ciências e em Educação Ambiental; (III) explorar quais interfaces podem ser estabelecidas entre Educação Ambiental crítica e o Ensino de Ciências, por meio do trabalho com a temática alimentar.

²⁸² Maira Rocha Figueira, mestranda, Universidade Federal Fluminense. E-mail: maira.figueira@hotmail.com. Bolsista CNPq.

²⁸³ Sandra Escovedo Selles, orientadora, professora titular, Universidade Federal Fluminense. E-mail: escovedoselles@gmail.com. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

²⁸⁴ Jacqueline Girão Soares de Lima, co-orientadora, professora adjunta, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: giraojac@gmail.com.

Parto do referencial teórico da Educação Ambiental (EA) crítica, que busca entender os aspectos que estruturam a sociedade de classes no capitalismo, considerando os problemas socioambientais em contradição antagônica com o modo de produção capitalista, tendo em vista sua superação como requisito para solucionar os problemas socioambientais (KAPLAN, 2011). Portanto, essa perspectiva de EA está de acordo com Marx e os autores marxistas, quando procura entender as relações que demarcam um determinado contexto. Para Layrargues e Lima (2011), nessa perspectiva, as causas constituintes dos problemas ambientais têm origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes.

A importância da escola, como porta-voz de uma Educação Ambiental emancipadora, é fundamental, posto que mesmo sendo um espaço de reprodução da estrutura social, dos valores e conhecimentos que servem à dominação de classes, também é um espaço de disputas, lutas e resistências por outros projetos educativos, por conhecimentos que sirvam às lutas sociais, por outras relações sociais que não de opressão de classe, etnia, gênero, entre outros (KAPLAN, 2011). Nesse sentido, explicita-se o caráter produtivo da escola como espaço de práticas que contribuam para um entendimento crítico de relações sociais desiguais. Além disso, Silva e Campina (2009) destacam que a EA crítica mostra potencial para a abordagem da temática ambiental no contexto escolar e na produção de materiais didáticos pela valorização, nessa perspectiva, da dimensão política e da práxis educativa.

Alimentação na interface Educação Ambiental / Ensino de Ciências

Se por um lado concordamos que há temáticas da Educação Ambiental amplamente estabelecidas no currículo de Ciências, como, por exemplo, “água” e “lixo”, destacadas por Oliveira e Ferreira (2007), por outro, defendemos que novos temas na interface Educação Ambiental crítica/Ensino de Ciências constituam inovações no currículo e mereçam estudos mais aprofundados.

Destaco aqui a temática da alimentação por meio do olhar da Educação Ambiental crítica, considerando que pode ser produtiva para o ensino de Ciências, quando entendida sob o ponto de vista da relação entre consumo, alimentação, agricultura e sociedade. Nesse âmbito, podem ser discutidas questões relativas à “problemática dos agrotóxicos, dos organismos geneticamente modificados e dos aditivos químicos dos alimentos

industrializados, focalizando também o papel das mídias na socialização de informações sobre o tema”, além da “estreita relação entre alimentação e consumo e nossa aproximação com a perspectiva da agroecologia – que não separa produção dos alimentos de cuidado com a terra e com os que nela trabalham” (FIGUEIRA *et al*, 2015). Os autores argumentam ainda que, “não obstante seus aspectos biológicos, entendemos que alimentação não é apenas uma questão de saúde no sentido estrito do termo, mas envolve aspectos ambientais e sociais, como a origem e a comercialização dos alimentos, a saúde de quem os produz e consome e a do próprio ambiente” (idem).

Para examinar como as temáticas da alimentação estão sendo tratadas nas pesquisas no contexto escolar, foi realizado um levantamento da literatura, no qual foram escolhidas quatro fontes de pesquisa, a saber: (I) Anais do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA); (II) Revista Pesquisa em Educação Ambiental; (III) Anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); (IV) Revista de Ensino de Biologia, da SBEnBio.

A escolha dessas fontes deve-se ao reconhecimento de sua abrangência e pertinência para a busca de trabalhos relacionados à temática da alimentação. Esse levantamento bibliográfico abarca a temática alimentação em um período compreendido entre 2001 a 2015 e analisa os principais meios de divulgação do conhecimento da área de Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Biologia. A busca se deu nos títulos, palavras-chave e resumos, das seguintes palavras-chave: alimentos, alimentação, agroecologia, agricultura, agronegócio, agrotóxicos, aditivos químicos, hortas, industrializados, consumo e fome.

É possível identificar que a temática foi encontrada com maior frequência nos Anais dos encontros do que nas revistas. As edições de número 3, 5 e 7 da revista da SBEnBio, publicadas nos anos 2010, 2012 e 2014, respectivamente, consistem nas publicações dos encontros nacionais dos respectivos anos, e, portanto, suas publicações foram contabilizadas como pertencentes aos Anais do III, IV e V Encontro Nacional de Ensino de Biologia, respectivamente. Dessa forma, um total de 27 trabalhos se enquadra nos critérios adotados. As tabelas a seguir detalham melhor os trabalhos encontrados em cada uma dessas fontes.

Tabela 1

Fonte 1					
nº	Palavra	Autoria	Título	Questão Central	Ano
1	Horta	Neves, J. P.; Tozoni-Reis, M. F. C.	Aduando sonhos: EA com crianças	Propostas de “mapeamento ambiental” e papel dos “temas geradores”, a partir de uma experiência de EA na Ed. Infantil.	2007
2	Horta	Iared, V. G.; Thiemann, F. T.; Oliveira, H. T.; Di Tullio, A.; Franco, G. M. M.	O projeto hortas orgânicas comunitárias e pedagógicas na Rede municipal de São Carlos (SP): um estudo de caso	Quais as potencialidades e desafios de uma horta comunitária e pedagógica inserida em um plano de governo?	2009
3	Agronegócio	Lamosa, R. A. C.	O programa Agronegócio na Escola: um estudo de caso sobre a EA empresarial nas escolas públicas brasileiras	Discutir as implicações da entrada de projetos de EA de organizações privadas nas escolas públicas.	2013
4	Agronegócio	Mendes, C. B.; Lamosa, R. A. C.	A inserção da ABAG nas escolas públicas através da EA: o posicionamento das secretarias municipais de educação	Como ocorre a inserção da ABAG nas escolas públicas em Dumont, Jaboticabal e Matão.	2015
5	Agronegócio	Lamosa, R. A. C.	A luta pela educação pública na capital do agronegócio	Analisar a ação pedagógica da ABAG desenvolvida em diversas redes públicas de ensino na região de Ribeirão Preto.	2015
6	Agronegócio	Talamoni, J. L. B.; Mendes, C. B.	Concepções de EA de professores participantes do programa “Agronegócio na escola”: desafios à EA crítica	Investigar e analisar as concepções de EA dos professores participantes do Programa “Agronegócio na Escola”, nos municípios de Pradópolis, Dumont, Jaboticabal e Rincão.	2015

Tabela 2

Fonte 2					
nº	Palavra	Autoria	Título	Questão Central	Ano
7	Agrinho	Radi, A. J.; Andreoli, C. V.; Fernandes, V.	Investigando ações em EA: o programa agrinho e as histórias de vida de seus ex-alunos	Quais as contribuições do Programa Agrinho em suas ações voltadas para a educação ambiental?	2013

Tabela 3

Fonte 3					
nº	Palavra	Autoria	Título	Questão Central	Ano
8	Horta	Nogueira, F. B.; Dorvillé, L. F. M.; Ayres, A. C. B. M.; Lima, C. E. B.	Ideias de alunos do Ensino Fundamental sobre plantas medicinais e seu uso	Verificar concepções de alunos sobre plantas medicinais, relacionar conhecimento popular e científico.	2005

9	Agricultura	Storti, M. A.; Lameira, R. O.; Pinto, S. C. S. C.	Concepções sobre as plantas medicinais dos alunos do 4º ano do curso normal superior do Instituto de Educação Aparício Toreli, localizada no município de Japeri, RJ	Verificar concepções de alunos sobre plantas medicinais, relacionar conhecimento popular e científico.	2005
10	Agrotóxicos	Silva, N. O.; Ribeiro, N. I. W.	Incidência de câncer no município de Independência e sua relação com o uso de agrotóxicos	Investigar se os casos de câncer nos últimos dez anos teriam relações com o uso de agrotóxicos	2005
11	Agrotóxicos	Bauer, N. A.; Strochen, L.	Incidência de depressão no município de Independência e a relação com o uso de agrotóxicos	Investigar se os casos de depressão nos últimos 3 anos teriam relações com o uso de agrotóxicos	2005
12	Alimentos	Leite, N.; Pinto, S.; Passos, M. M. F.; Cavalcanti, L. C.; Santos, D. O.; Rodrigues, C. R.; Castro, H. C.	Reeducação Alimentar para crianças e adolescentes com sobrepeso através de jogos lúdicos - uma experiência	Discutir a contribuição do uso de jogos na reeducação nutricional	2005
13	Alimentos	Milani, J. F.; Guido, L. F. E.	EA a partir do resgate cultural dos quintais do distrito Cruzeiro dos Peixotos, Uberlândia, MG	Identificar plantas utilizadas pela comunidade com ênfase nos quintais por levantamento etnobotânico	2007
14	Alimentos	Zancul, M. S.	Educação para a saúde: trabalho de educação alimentar e nutricional no ensino fundamental	Analisar programa de educação alimentar e nutricional por meio de jogos e dinâmicas em uma escola de EF	2007
15	Alimentação	Razuck, F. B.; Razuck, R. C. S. R.	Saúde escolar: a discussão da obesidade na escola	Alertar sobre importância alimentação equilibrada	2010
16	Alimentos	Souza, L. C.; Chaves, A. C. L.; Oliveira, L. M. P. R.	Conservação e rotulagem dos alimentos no supermercado: uma abordagem investigativa para alunos do ensino fundamental	Trabalhar os aspectos relacionados à leitura de rótulos, escolha, compra, conservação, condições de armazenamento e composição dos alimentos	2010
17	Horta	Nunes, A. P.; Lorenzoni, B. P.; Schneider, J.; Azevedo, K. V.; Martins, I. M. G.; Pereira, J. R. P.; Neitzel, L.; Silva, L. A. C.; Silva, M. L. G.; Galvão, M. L.; Lima, M. C. R.; Ribeiro, R. S.; Guzzo, R. M. C.	Plantando educação e colhendo saúde	Transformação de terreno baldio em horta orgânica, espaço de trabalho e estudo ambiental e nutricional	2012
18	Alimentos	Freitas, A. O.; Rezende, M. P. D.; Piochon, E. F.	Concepções de alunos do ensino médio de uma escola pública de	Conhecer as concepções prévias que estudantes do Ensino Médio	2012

		M.	Jataí/GO a respeito dos transgênicos	apresentam em relação a transgênicos	
19	Alimentação	Carneiro, M. A. M.; Wallier, P.; Goodmann, T.; Vasconcellos, J. F.	Você é o que você come: uma questão transdisciplinar	Uso de fotografias como estratégia no trabalho relacionado ao consumo alimentar, à distribuição de renda e às diferentes culturas.	2014
20	Alimentação	Carvalho, D. S.; Machado, V. M.	Hábitos alimentares e nutricionais de jovens do ensino médio em uma escola pública de Campo Grande/MS	Verificar os hábitos alimentares e nutricionais de alunos de uma turma do ensino médio, e orientar para uma alimentação saudável.	2014
21	Alimentação	Santos, M. A. P.; Oliveira, M. F. A.; Meirelles, R. M. S.	Levantamento bibliográfico sobre a pesquisa em “alimentação e nutrição” no ambiente escolar em duas bases de dados	O que as produções científicas nacionais apontam sobre “Alimentação e Nutrição” no ambiente escolar, e seus efeitos nos hábitos alimentares dos alunos.	2014
22	Alimentos	Martins, N. G.; Brandão, F. A.; Souza, V. A.; Maia, I. M.; Silva, P. D. P.; Lanza, E. M.; Saraiva, I. S.	Análise e amostragem da quantidade de carboidrato, sódio e gorduras dos principais alimentos consumidos por estudantes do EM de uma escola pública de Betim em MG, por bolsistas do PIBID	Esclarecer aos alunos sobre as quantidades de sódio, açúcares e gorduras presentes nos alimentos industrializados que eles mais consomem e relatar as consequências do consumo exagerado	2014
23	Agroecologia	Cortina, N. B. S.; Hermes, D.; Stuaní, G. M.	Representações sociais dos professores sobre agroecologia em uma escola pública do município de Chapecó – SC	Quais as representações sociais de professores de uma escola pública sobre a agroecologia.	2014
24	Horta	Colombo, A. C. V.; Monteiro, C. R.	A horta como espaço integrador e conscientizador das questões ambientais com enfoque acadêmico e numa visão interdisciplinar para alunos do 6º ano	Despertar nos alunos a atenção, interesse e conscientização para as questões ambientais	2014
25	Horta	Oliveira, M. C. P.; Sobreira, J. S.; Moura, C. F.; Oliveira, G. F. P.; Oliveira, G. J.	Estudo etnobotânico para a implantação e implementação de hortas de plantas medicinais na formação de professores de ciências e biologia	Investigar uso e cultivo de plantas medicinais, fazendo a complementação entre o saber tradicional e o saber acadêmico	2014
26	Alimentação	Pereira, J. S. C.; e Silva, K. M. E.	Educação alimentar e nutricional: um componente curricular ou um tema transversal? A visão da área de ensino de biologia	Discutir visão de sujeitos ligados ao Ensino de Biologia sobre presença de EAN no currículo como componente curricular ou tema transversal	2014

Tabela 4

Fonte 4					
nº	Palavra	Autoria	Título	Questão Central	Ano
27	Alimentos	Nascimento, T. G.	Concepções de alunos de 6ª e 7ª séries sobre a decomposição dos alimentos	Quais as ideias os alunos possuem do processo de decomposição	2005

Um primeiro aspecto a discutir refere-se ao fato de que no levantamento realizado não foram encontrados trabalhos utilizando as palavras-chave: aditivos químicos, industrializados, consumo e fome. Em um total de 27, os trabalhos foram encontrados pelas palavras *alimentos* (7 ocorrências), *horta* (6), *alimentação* (5), *agronegócio* (4), *agrotóxicos* (2), *agroecologia* (1), *agricultura* (1) e *agrinho*²⁸⁵ (1). A maioria dos trabalhos foi publicada nos encontros nacionais, devido à comum aproximação do tema da alimentação com o campo do Ensino de Ciências e Biologia. Os trabalhos cujos temas versam sobre horta escolar, alimentação saudável e plantas medicinais somam 15, sendo mais da metade dos trabalhos.

Em relação aos autores e às referências utilizados nos estudos, há muita variação e poucos são empregados mais de uma vez. Apenas dois autores aparecem mais de uma vez, sendo eles Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, com 3 ocorrências, e Carolina B. Mendes, com 2 ocorrências. Há também pouca alusão a autores e perspectivas de pesquisa. Um total de 14 trabalhos não declara os princípios teóricos metodológicos que norteiam as ações pesquisadas a que pertencem.

Dos 6 trabalhos sobre horta escolar, apenas os trabalhos de número 2, 17 e 24 a tratam como temática central, nos quais os autores encontram-se interessados em discutir seu potencial para o estudo de temáticas ambiental e nutricional. No entanto, deixam de enfatizar o potencial da agricultura urbana e livre de agrotóxicos. Dos 7 trabalhos que tiveram ocorrências com a palavra alimentos, 4 tratam de maneira central a educação alimentar e nutricional, sendo os de número 12, 14, 16 e 22. Os 5 trabalhos sobre alimentação (nº 15, 19, 20, 21 e 26) procuram entender os hábitos alimentares, levantar a pesquisa sobre o tema e entender seu posicionamento no currículo.

²⁸⁵ Apesar de Agrinho não ser uma palavra chave, o trabalho foi achado pelo radical “agri”. O Agrinho é um programa educacional organizado e conduzido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/Paraná, cujas atividades tiveram início no ano de 1996.

No entanto, quando esses trabalhos (sobre alimentos/alimentação) se ocupam de normatizar uma alimentação “ideal”, deixam de lado as questões ligadas ao consumo. Há, no entanto, um trabalho (de número 19) que foi escrito por professores de uma escola federal e que se diferencia por procurar trabalhar a alimentação como uma questão de consumo, que envolve aspectos financeiros e culturais, por meio de atividades transdisciplinares com imagens. Há também o trabalho de número 16 que se destaca por tratar de pesquisa que leva os alunos ao supermercado para atividade investigativa.

No que se refere ao agronegócio, os 4 trabalhos (3, 4, 5 e 6) estão preocupados com a inserção de uma Educação Ambiental com viés empresarial nas escolas, em particular da ABAG²⁸⁶, nas escolas públicas do estado de São Paulo. Os 2 trabalhos sobre agrotóxicos (10 e 11) estão preocupados em estabelecer relações entre o uso de agrotóxicos e problemas como câncer e depressão na população.

Considerações finais

No levantamento bibliográfico realizado, pode-se constatar a quase ausência da temática alimentação nas revistas, indicando que esta temática ainda está mais ligada a práticas que se realizam no contexto escolar. Em particular, os trabalhos de pesquisa tendem a focalizar os aspectos biológicos da alimentação, em oposição à presença de outras abordagens pedagógicas desta temática nos Anais de Encontros. Este resultado encontra apoio em Oliveira (2007), quando sugere que os professores, principalmente das áreas de Ciências e Biologia, têm em larga medida se envolvido com a temática ambiental.

No conjunto dos artigos de pesquisa, identificados segundo os critérios de busca empregados no levantamento bibliográfico, as interfaces do ensino de Ciências e EA, no tocante à temática da alimentação, ainda estão pouco exploradas. Isso é indicado também pelo fato de que a maioria dos trabalhos que se enquadraram nos critérios do levantamento foi encontrada por palavras-chave frequentemente relacionadas a conteúdos estabelecidos no Ensino de Ciências e não diretamente ligadas à Educação Ambiental, como *alimentos* e *alimentação*. A isso, soma-se a falta de norte teórico metodológico na maioria dos trabalhos.

O levantamento bibliográfico sugere que ainda são frágeis as conexões entre EA e EC em relação à temática alimentação, o que pode ser explicado pelas diferentes

²⁸⁶ Associação Brasileira do Agronegócio.

finalidades educacionais das disciplinas escolares em relação às finalidades propostas pela EA. As finalidades acadêmicas e de caráter normativo do Ensino de Ciências aqui se sobrepujam perante o potencial crítico e transformador da Educação Ambiental. No levantamento, foram encontrados 8 trabalhos²⁸⁷ que versam sobre temas que reconheço estarem na interface Educação Ambiental / Ensino de Ciências do ponto de vista da EA crítica, como: agronegócio, agrotóxicos, consumo de alimentos industrializados, relação entre alimentação e questões culturais e de renda, hortas comunitárias e pedagógicas com trabalhos interdisciplinares. No material analisado neste levantamento, a despeito dessas características, sua abordagem no âmbito do ensino de ciências ainda é pouco frequente.

Por um lado, são louváveis as iniciativas de enfrentar a entrada do agronegócio na escola por meio dos empreendimentos da ABAG, no estado de São Paulo; os professores que propõem aos alunos fazer pesquisas com os moradores de regiões afetadas pelo uso de agrotóxicos; ou mesmo levar alunos ao supermercado para investigar as questões que envolvem a compra de alimentos, como informações no rótulo, custo, entre outros, capacitando os alunos a fazerem decisões conscientes. Por outro lado, há de se considerar que são trabalhos pontuais e, em sua maioria, relacionados a outras disciplinas escolares, como, por exemplo, Química, Artes, ou à escola como instituição.

O fato de não ter sido encontrado no levantamento realizado um número expressivo de trabalhos que estão nessa interface, permite-me defender a pertinência desta pesquisa, ao encontrar evidências de como um projeto de extensão que insere a alimentação como temática da educação ambiental escolar, tendo os professores como protagonistas, é recebido e desdobrado em práticas escolares. Para isso, a formação inicial e a continuada mostram-se como espaços relevantes para examinar a pertinência e a potência de projetos de extensão. No entanto, quando o estudo aponta a falta de posicionamentos teórico-metodológicos nos trabalhos que foram assim identificados, ou mesmo a presença de trabalhos de pesquisa versando sobre a alimentação que mais enfatizam seus aspectos biológicos ou bioquímicos, cabe reconhecer seus limites no tratamento crítico desta temática.

²⁸⁷ Refiro-me aos trabalhos de nº 3, 4, 5, 6, 10, 11, 16 e 19.

Referências

FIGUEIRA, M. R.; SOARES, A. G.; BASTOS, C. B.; COSTA, G. C.; ASSUMPÇÃO, T. L.; LIMA, M. J. G. S. *Educação ambiental, consumo e alimentação: uma temática para o ensino de ciências*. Anais do VII Encontro Regional de Ensino de Biologia, SBEnBio, Regional 2, Niterói-RJ. p. 479-483. 2015.

KAPLAN, L. *Discursos estruturantes das políticas federais de Educação Ambiental: Estado, sociedade civil, crise socioambiental e o lugar da escola*. In: Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), Ribeirão Preto, 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. *Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil*. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto: USP, 2011.

OLIVEIRA, C. S. *Educação ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares ciências e biologia*. Dissertação de Mestrado. 2007

OLIVEIRA, C. S. de; FERREIRA, M. S. *Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares ciências e biologia*. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2007, Rio Claro/SP: UNESP/Rio Claro, p. 1-15. 2007.

SILVA, R. L. F. e CAMPINA, N. N. *Tipologia de análise de concepções de educação ambiental: possibilidades e limites para o reconhecimento da pluralidade da área*. In: Anais do V Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: Configuração do Campo de Pesquisa em Educação Ambiental. UFSCar – Universidade Federal de São Carlos - São Carlos/SP. 2009.

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

IMAGENS DE SUSTENTABILIDADE NO COTIDIANO: UMA INVESTIGAÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DE OFICINAS

Nayara Conceição (UFF)²⁸⁸

Shaula Sampaio (UFF)²⁸⁹

Resumo: O presente trabalho é desenvolvido no âmbito de mestrado em andamento e procura investigar os processos ativos de interpretação e rearticulação das imagens de meio ambiente e sustentabilidade pelos sujeitos. Partindo do referencial teórico dos estudos culturais em interface com o campo da educação ambiental, esse trabalho tenta buscar possíveis caminhos para a pergunta: “como a sustentabilidade vem nos acessando hoje em formas de imagens?” Por meio da realização de uma oficina de educação ambiental para graduandos em licenciatura do curso de Biologia da UFF, tivemos alguns artefatos produzidos por esses estudantes que colocam em cena imagens de sustentabilidade no nosso cotidiano e, a partir dessa experiência, poder pensar o que essas imagens produzem? O que essas imagens nos fazem pensar?

Palavras-chave: imagens de sustentabilidade; educação ambiental; oficinas.

Introdução

“O que eu mais aprendi do meu encontro com o campo acadêmico da educação,..., foi que eu não quero ensinar ou aprender na ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de envolvimento e interação com o público” (ELLSWORTH, 2001, p. 10).

Trago comigo um pouco do excerto que abre este texto, ressaltando que não quero estar na educação sem histórias, sem emoção, sem metáforas e enredos. Quero estar na educação aprendendo e ensinando na presença de prazer, de memórias, de narrativas, de afeto, de artefatos culturais e de envolvimento com pessoas. Esse olhar e vivência me são possíveis por estarem afinados com as perspectivas pós-modernas ou pós-estruturalistas, assumidas nos estudos culturais, o campo teórico em que estou inserida. Essas vertentes teóricas lidam com a imagem como constituinte de um mundo e que pode ser pensada na

²⁸⁸ Nayara Elisa Costa da Conceição, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: nayaraelisaconceicao@gmail.com. Bolsista CNPq.

²⁸⁹ Shaula Máira Vicentini de Sampaio, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Universidade (UFF). E-mail: shaula.maira@gmail.com.

sua natureza em si. As imagens são produção e conhecimento, e não mais uma tradução do belo ou meras expressões de alguma realidade subjacente. Elas passaram a ser o centro de atividade que conectam os sujeitos entre si (COSTA, 2012). O interesse que trago é não pensar as imagens como algo que se fixa, e sim pensá-las como imagens em constante movimento, trazendo sempre ângulos novos e novos olhares. Então, aqui, não irei isolar a imagem e pensar no que ela quer dizer. Quero poder escrever com as imagens e não sobre elas. Poder perceber quais tipos de experimentações podemos tirar dessa aproximação com as imagens.

Escolhi focalizar, nesta investigação, as diversas imagens que observamos no dia a dia atreladas ao discurso da sustentabilidade, sendo articuladas a produtos, à mídia, a empresas, a ONGs, às artes, e a tudo a que hoje vemos a sustentabilidade entrelaçada. Esse discurso do sustentável se pulverizou, e não o encontramos somente em lugares específicos, e sim no nosso cotidiano, como, por exemplo, numa peça publicitária de uma marca famosa nas redes sociais ou na publicidade exibida antes de iniciar um vídeo no *Youtube*, numa capa de revista, num grafite em um muro ou até mesmo em uma exposição de arte. Elegi colocar em evidência as imagens de sustentabilidade no cotidiano por acreditar, como Costa (2012), que vivemos em uma era em que a cultura visual ocupa um lugar importante nesses tempos e que a sustentabilidade foi sendo apropriada e remanejada a partir da sua conexão com outras práticas políticas e econômicas, produzindo, assim, novos discursos (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2012). Outra razão por ter escolhido tal assunto para abordar é que hoje a imagem exige seu próprio modo de análise e, levando em conta os aspectos culturais e históricos que se entrelaçam na e pela imagem, os estados de sensação ao ver e se ver por uma imagem acabam levantando outros problemas de pesquisa, outros modos de investigação (FLORES; GUIMARÃES, 2015). Isso envolve um processo contínuo de discussão acerca da imagem e do visual que produz subjetividades, afetos e saberes. Como assinalam Flores e Guimarães (2015), os pesquisadores da área da educação também lidam com a dimensão imagética, “trabalhando com imagens para sublinhar experiências que constituem sentidos, sensações e saberes em variadas práticas pedagógicas” (FLORES; GUIMARÃES, 2015, p.3).

Desse modo, ocupo-me desses temas que, de uma forma ou de outra, se entrelaçam nos tempos presentes e suas fronteiras são borradas em seus limites. Assim, pretendo, portanto, atentar para as imagens de sustentabilidade que nos acessam no nosso cotidiano. Penso estarem elas insertas em uma trama e impregnadas pelos diversos discursos que

circulam sobre o que é ser sustentável nas diferentes instâncias e situações culturais deste momento histórico e social. O objetivo é o de analisar as imagens de sustentabilidade que aparecem em nosso cotidiano, investigando o que essas imagens disparam e narram sobre sustentabilidade e os sentidos que isso produz nos sujeitos.

A Educação Ambiental como Dispositivo

A “educação ambiental como dispositivo” tem sido pensada e praticada há algum tempo em trabalhos que articulam uma perspectiva pós-moderna dos estudos culturais com as questões de investigação dentro do campo da educação ambiental. Essa perspectiva pós-moderna e que alguns autores afirmam que estamos vivendo nesse momento presente traz a cultura como um elemento central da forma como vamos dando sentido ao mundo, moldando e compondo a nossa identidade. O que é interessante saber, aqui, é que muitos trabalhos que articulam a educação ambiental dentro de um contorno pós-moderno buscam promover um processo de *desnaturalização* do ambiente. E, de acordo com Guimarães (2010, p. 13):

Um ambiente não é somente, e apenas, natureza, mas conformado por variadas e distintas inventividades humanas (culturais e históricas), que são produzidas em articulação com o mesmo. Assim, nos interessa, através da educação ambiental, entre outras coisas, *desnaturalizar*, isto é, desmembrar alguns dos fios que configuram significados e experiências sobre um ambiente, sobre um lugar específico.

Nesse momento, para falar de uma “educação ambiental como dispositivo”, seria importante compreendermos melhor o conceito de dispositivo. A noção de dispositivo que assumo nesse trabalho advém dos pensamentos e teorizações de Foucault. Em uma entrevista importante com Alam Grosrichard para a International Psychoanalytical Association (IPA), Foucault foi perguntado sobre a sua obra *História da Sexualidade* e, dentro desse volume, Foucault ressalta o seu conceito de dispositivo da sexualidade, e o entrevistador pergunta a ele qual era o sentido e a função metodológica do termo dispositivo. E a resposta de Foucault foi:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, 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 elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1999, p. 138).

Além disso, como salienta Marcello (2009), esse conceito possui três características principais: responder a uma urgência histórica; constituir-se como um conceito multilinear e estar apoiado a outros dispositivos que lhe são contemporâneos (MARCELLO, 2009). Ainda de acordo com essa autora (MARCELLO, 2004), podemos compreender que as práticas discursivas e não discursivas ajudam a construir o dispositivo. Dreyfus e Rabinow (*apud* MARCELLO, 2004) afirmam que o conceito de dispositivo reúne ainda as instâncias de poder e de saber sob uma grade específica de análise, além de sugerir que os dispositivos atuam como uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando.

O dispositivo é visto como uma multiplicidade de correlações de forças sempre tensas, heterogêneas e localizadas. É um instaurador do que se torna visível e dizível em uma sociedade (GUIMARÃES, 2010). Com isso, podemos pensar com esse dispositivo de poder, em que tipos de redes estamos imersos no mundo e o que nos subjetiva e nos molda, querendo ou não. E como seria, então, pensar a educação ambiental como dispositivo? É pensar que tipos de sujeitos, de mundos e de objetos nossas práticas ambientais estão reverberando. É pensar no que está se tornando visível no campo da cultura em relação à temática educação ambiental, tão enunciada na nossa sociedade (SALGADO, 2011).

Assim, a educação ambiental se coloca como um dispositivo nas suas múltiplas enunciações, práticas e diferentes denominações. Algumas dessas enunciações são de mais fácil acesso e divulgação, principalmente as que costumam estar mais presentes nos discursos das mídias. Os clássicos enunciados catastróficos sobre o fim do mundo, as campanhas de reciclagem do lixo, as mensagens sobre mudanças de hábitos para economizar água (principalmente, nesses últimos tempos), proposições sobre os padrões “ecológicos” de consumo, entre inúmeros outros exemplos, vêm sendo produzidos, difundidos e absorvidos por todos nós. Dentro de um jogo de poder, alguns discursos sempre serão mais legitimados que outros. Tudo que é dito ou não dito participa dessa rede de relações de força e poder. E isso é o papel de um dispositivo: atualizar modos de ver e estar no mundo (SALGADO, 2011).

Nesse sentido de pensar a educação ambiental como dispositivo, nos encontramos diante de uma intensa disseminação e popularização da noção de desenvolvimento sustentável ou de sua variante “sustentabilidade”. Hoje podemos encontrar uma gama de serviços “sustentáveis” em diferentes instâncias, principalmente nos veículos midiáticos. Lima (2003, p. 99) aponta que “em pouco tempo, a sustentabilidade tornou-se palavra

mágica pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo múltiplos sentidos”. Nessa direção, Sampaio (2012) assinala que muitos autores afirmam que é essa característica “conciliadora” que faz com que a ideia de desenvolvimento sustentável tenha uma ampla aceitação em diferentes instâncias, como se desenvolvimento econômico não fosse divergente de proteção ambiental, mas sim complementares (SAMPAIO, 2012).

O Fazer Investigativo – Metodologia

A escolha pelo modo como teríamos as imagens de sustentabilidade para serem analisadas foi sendo construída com a ideia de que a captura dessas imagens não fosse somente para as conseguirmos para as análises. O nosso entendimento era que houvesse um ou mais encontros com os sujeitos que nos trariam essas imagens, a fim de que durante esses momentos pudéssemos ter, além de imagens, trocas de experiências, de conhecimentos, de textos e de falas. E assim, depois de algumas leituras e conversas com a minha orientadora, a alternativa de fazermos oficinas se estabeleceu de uma forma singular. Dessa maneira, tendo a oficina como escolha, poderíamos fazer a junção do que mais nos interessava no trabalho: as imagens de sustentabilidade e os sujeitos. Por isso, a oficina se mostrou ser tão produtiva para essa pesquisa. Pode-se dizer que essa proposta foi pensada e produzida pensando na qualidade da troca que poderia existir entre os sujeitos que dela participassem, na qualidade de cada relato que ouvíssemos, no olhar para cada nova imagem, no cuidado e na delicadeza a cada lembrança e descoberta. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos preencheu e possibilitou e possibilitará melhores e mais delicadas articulações entre as imagens, as vidas e os olhares que a envolve (KARAM, 2013).

E esses sujeitos, quem seriam? Quem são? Fazer uma oficina sobre imagens de sustentabilidade no cotidiano, tema que envolve muitos aspectos que ‘falam’ sobre a educação e subjetivação das pessoas, com futuros educadores e futuros professores seria muito interessante. Então, a escolha foi exatamente fazer a oficina com alunos de licenciatura de um curso de graduação. Com isso, a primeira oficina foi realizada com estudantes (vinte alunos) de licenciatura da disciplina de “Instrumentação para educação ambiental” do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense em dois momentos diferentes separados por uma semana de intervalo, nos dias 17/02/2016 e

24/02/2016. As aulas de educação ambiental nas quais eu faria a intervenção, acontecem às quartas-feiras, das 15h30min às 17h30min, e esse era o tempo disponível para a oficina.

Aqui, o momento a ser destacado é a primeira atividade do primeiro dia da oficina. O nome da oficina foi: Imagens em suspenso – a sustentabilidade no cotidiano, para remeter às imagens de sustentabilidade escolhidas por mim e levadas para o primeiro dia da oficina, as quais ficaram espalhadas pelas paredes da sala. A outra ideia foi a de prender um tecido de TNT na parede da sala que serviu de tela para os participantes grudarem as plaquinhas que seriam entregues a eles. A pergunta que eu fiz aos licenciandos e que norteou toda a oficina foi: como é que a sustentabilidade vem nos acessando hoje em formas de imagens? As plaquinhas estavam em branco e os estudantes deveriam responder a essa pergunta preenchendo-as e depois colocando as respostas na tela de TNT. A atividade da plaquinha veio logo após a apresentação dos *slides*, com os quais conversamos sobre alguns conceitos e termos dentro dos temas de educação ambiental, imagens e sustentabilidade.

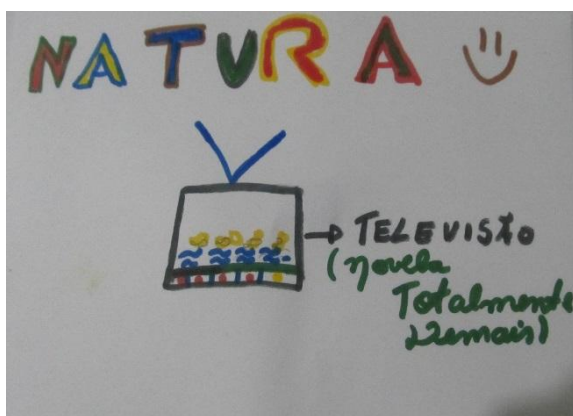
A Construção das Análises

Neste item, busco desenvolver um breve esboço de análise, no qual pretendo apresentar algumas possibilidades analíticas que se desenham a partir dessa primeira etapa do trabalho de campo. Para isso, tenho como substrato principal os rascunhos do meu diário de campo, as memórias da oficina e tudo que dela se desdobrou. Afirmo ser um esboço de análise, pois, como dito anteriormente, esses dados são resultados de uma pesquisa em andamento, e ainda há caminhos a percorrer até o seu real final.

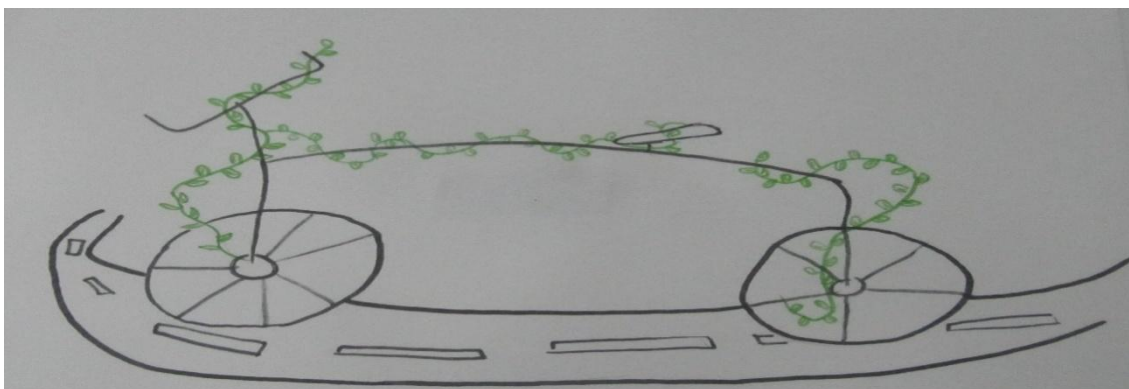
Nesse momento, então, destaco a primeira atividade do primeiro dia da oficina. A atividade das plaquinhas foi o exercício estabelecido para iniciar a oficina. Depois de me apresentar e contar um pouco sobre o meu trabalho, lancei para eles a pergunta chave da minha pesquisa: “como a sustentabilidade vem nos acessando hoje em formas de imagens?” Dei as plaquinhas em branco para cada aluno escrever a sua resposta para essa pergunta e colar no tecido que estava na parede da sala. Todos os alunos deram suas respostas, na maioria das vezes, mais de uma. E aqui seleciono algumas delas e as apresento nesse espaço. Considerarei interessante justapor imagens produzidas na oficina e trechos das falas que circularam naquele encontro ou de comentários meus sobre aquilo que se produziu.



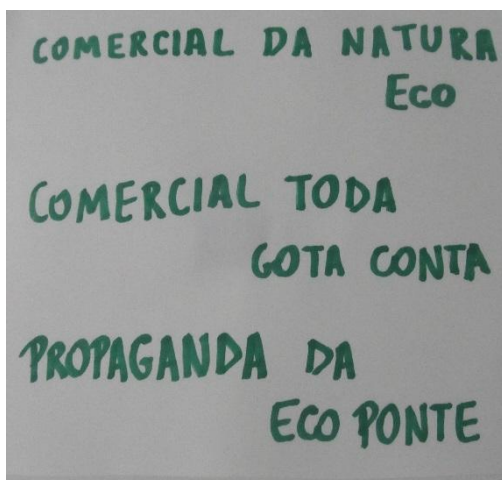
Esse desenho é muito expressivo. Além de ter sido muito bem feito, nos apresenta talvez uma mente que recebe um mundo de informações. A aluna que o desenhou nos indica diferentes lugares na nossa sociedade em que somos interpelados pela sustentabilidade e talvez esses locais sejam os que ela sinta que mais a capturam. Um fato a ser destacado é o de que, de todas as respostas recebidas nesse dia, esse desenho foi um dos únicos a colocar a faculdade como uma resposta e um local possível para a pergunta sobre imagens de sustentabilidade que nos acessam no cotidiano.



Esse desenho nos lembra da marca Natura de cosméticos “sustentáveis”. E que na maioria das vezes suas propagandas e *merchandising* na televisão estão entrelaçados com o tema sustentabilidade. A citação de uma novela aparece, pois em seus capítulos iniciais alguns personagens eram patrocinados pela Natura e por uma empresa fictícia da novela em um projeto de recuperação e despoluição de um rio dentro de uma comunidade carente envolvendo os próprios moradores, o projeto Rio Tamanduá.



Uma bicicleta. Quando penso em sustentabilidade em um ambiente urbano esse é um dos símbolos que mais me vem à cabeça. Não saberemos se a pessoa que desenhou gosta de andar de bicicleta e a utiliza como meio transporte, mas parece que também a associou como um símbolo sustentável do nosso tempo presente. A bicicleta é utilizada em diversos discursos em diferentes espaços e ditos por muitas pessoas como uma alternativa à poluição dos automóveis. E esse discurso também nos subjetiva, principalmente como sujeitos urbanos.



Elas são sempre lembradas: as propagandas. As peças publicitárias foram colocadas em muitas respostas dadas. Alguns trabalhos acadêmicos (AMARAL, 1997; CONCEIÇÃO, 2013) nos apontam para os diferentes modos como a natureza é culturalmente construída também por meio da publicidade e como os discursos de sustentabilidade e de cuidado com o meio ambiente estão frequentemente amarrados aos produtos anunciados, ou aos comerciais governamentais, como esse “toda gota conta” de uso consciente da água durante a última crise hídrica em alguns estados brasileiros. Isso produz significados e também nos constitui.

O objetivo de apresentar algumas das respostas dos participantes da oficina à pergunta, “como a sustentabilidade vem nos acessando hoje em formas de imagens?”, é o de mostrar a amplitude das respostas e, ao mesmo tempo, como alguns itens se repetem. Diferentes artefatos são mencionados, sendo que alguns parecem ter uma centralidade e têm que ser discutidos, como: a publicidade, filmes, televisão, internet. Ou seja, a mídia em geral aparece muito nas respostas. Fischer (2002) destaca que a mídia vai operar participando efetivamente da constituição do sujeito, na medida em que produz imagens, significações e saberes que, de alguma forma, ‘fala’ da educação das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem. Ainda de acordo com Fischer (1997), a mídia não é só uma veiculadora de informações e mercadorias, mas é também uma produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos. E no caso da sustentabilidade, produz cada vez mais sujeitos ‘esverdeados’, antenados com o nosso tempo presente e com os diferentes artefatos que insistem em dizer, mostrar e vender imagens, discursos e produtos também ‘verdes’ para que possamos construir uma sociedade ‘sustentável’ (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2014). A ideia da análise das respostas das plaquinhas é ir pelo caminho da discussão dos artefatos que nelas aparecerem, evidenciando alguns que serão mais ressaltados pelos alunos, mas também, dar atenção àqueles que escapam, fogem à regra, ao deslize. Nessa etapa, as perguntas que surgiram foram: por que a escola não aparece em nenhuma das respostas? E por que a faculdade aparece apenas em três respostas entre 20? Onde estão se concentrando essas vivências com as imagens de sustentabilidade? Deixo essas perguntas em suspenso para

posteriormente trabalhá-las e em um processo de leituras e buscas tentar responder a elas sem a pretensão de serem respostas unívocas.

Considerações Preliminares

Mesmo já tendo explicitado isso algumas vezes neste texto, gostaria de ressaltar que, ao trilhar este caminho, instigada a pensar nas imagens de sustentabilidade no cotidiano, não penso essas imagens como dadas, mas sim como possibilidades a serem exploradas. O que fiz até esse ponto do trabalho foi olhar para algumas imagens que chegam até nós por meio de uma oficina oferecida para uma turma de graduandos em licenciatura, tentando entender os sentidos que elas produzem.

Considero que essa primeira oficina trouxe uma enorme quantidade de elementos para pensar, escrever, refletir e indagar. Como aponta Preve (2010), a oficina é algo para ser experimentado, e essa primeira oficina foi muito experimental, produziu entendimentos, criou novas questões e dissolveu hierarquias, tanto do saber como de relações entre quem aprende e quem ensina (PREVE, 2010).

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Marise Basso. *Representações de natureza e a educação pela mídia*. (Dissertação). Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 1997.
- CONCEIÇÃO, Nayara Elisa Costa; *Mídia e Educação: representações de natureza na publicidade*. (Monografia). Curso de Ciências Biológicas, UFF. Niterói, 2013.
- COSTA, Marisa Vorraber. Imagens do Consumismo na Escola - a produtividade da cultura visual. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FISHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto Pedagógico da Mídia. *Educação & Realidade*. Porto Alegre – RS, v.22, n.2, p. 59-78 jul/dez. 1997.
- _____. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan./jun. 2002.
- FLORES, Cláudia Regina; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Pesquisa com imagem em Educação: A Matemática e as Ciências em foco. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.8, n.2, p.3-5, junho 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.5, n.1 – pp.11-26, 2010.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula Máira Vicentini. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 395-409, maio/ago. 2012.

_____. Educação Ambiental nas pedagogias do presente. *Em Aberto*, Brasília, vol. 27, n. 91, p. 123 – 124, jan./jun. 2014.

KARAM, Heloísa da Silva. *Histórias de infâncias e o que nos ensinam sobre modos de (re) viver e sentir um ambiente*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis, 2013.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade* – Vol. VI nº. 2 jul./ dez. 2003.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*, vol.9, n.2, pp. 226 – 241. Jul/Dez 2009.

_____. O conceito de dispositivo em Foucault: Mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação&Realidade*, 29 (1): 199 – 213. Jan/Jun 2004.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação. Tese (doutorado). Unicamp, Campinas, SP, 2010.

SALGADO, Gabriele Nigra. Educação Ambiental e foto – dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Educação (UFSC) Florianópolis, 2011.

SAMPAIO, Shaula Máira Vicentini. “Uma floresta tocada apenas por humanos puros...” Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia. (Tese). Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2012.

Roda de Conversa “Educação, Arte e Cultura”

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTE: SENSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Andrea Corrêa (UFF)²⁹⁰

Resumo: Compreendendo que conhecemos o mundo por meio de nossa sensibilidade e percepção, o trabalho aqui apresentado é instigado pelo sentir/pensar a formação na perspectiva da educação (do) sensível. Entende o corpo como ponto de partida para todos os saberes e conhecimentos e a sensibilidade como algo que não se ensina, pois implica uma educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo. Mas, qual o lugar da sensibilidade na educação? Qual o lugar da arte na formação de professores? Percorrer os caminhos abertos por essas questões nos conduz a um traçado metodológico tramado pelas narrativas e memórias de professores de Educação Infantil, problematizando tempos, espaços, limites e possibilidades em suas experiências com arte. Resultado do projeto de mestrado Professores, arte e formação: narrativas do sensível, ainda em construção, o texto vislumbra percursos anunciando possibilidades em aberto.

Palavras-chave: Educação Estética; Narrativas; Formação de Professores; Educação Infantil.

Dos começos e desejos...

É necessário certo grau de cegueira para poder enxergar determinadas coisas. É essa talvez a marca do artista.

Clarice Lispector

Na lembrança, sempre vivi o movimento e a arte. Infância. Brincadeiras de amarelinha, de roda, de pique. Desenhar! Lembro-me de usar as tintas, os pincéis, e de como isto provocava meu sorriso. Cores. Jogos de faz de conta. Cresci. Tornei-me educadora e artista. E nesse entrelaçamento profissional, deixei meu corpo conhecer sensivelmente o mundo e mergulhar nas vivências da/na memória de uma educadora inquieta, inconformada, sensibilizada, que deseja mais sabor na sua formação e na dos sujeitos em sua multiplicidade de possibilidades. Olhares, escutas, cheiros, paladares, movimentos, todos os sentidos sendo mobilizados por experiências estéticas que

²⁹⁰ Carla Andrea Corrêa, Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: carlaac@id.uff.br.

possibilitam o exercício de minha reflexão e de minha sensibilidade: o exercício de um *saber sensível*.

Com as marcas do vivido e com o desejo de investigar acerca de novos olhares para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores – levando em consideração a experiência sensível de aprender a olhar, escutar, tocar, provar, pensar, sentir, imaginar, criar, enfim –, ingressei no Mestrado em Educação. O trabalho aqui apresentado tematiza as questões de pesquisa formuladas, traçando aproximações teóricas que dão base ao percurso projetado.

Duarte Jr. (2000) afirma que é necessário dar mais atenção à educação do sensível, a uma educação do sentimento, e acrescenta: “a educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual (...).” Cabe-nos lembrar que o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível, assim como anuncia Clarice na epígrafe que inicia esta conversa-texto; é preciso olhar com a sensibilidade do artista. Nessa direção, há que se problematizar a dissociação entre razão e sensibilidade, cognição e afeto, apropriação e criação, marca da contemporaneidade, que atravessa a escola, a formação, a sociedade (OSTETTO, 2010) e, assim, buscar possibilidades outras.

A pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo inscreve-se nesse movimento de busca, partindo da compreensão que conhecemos o mundo por meio da nossa sensibilidade e de nossa percepção, e de que o “corpo-a-corpo” (com o corpo/pelo corpo) constitui aprendizagens singulares e diretas, de saberes sensíveis. Identificar e analisar, nas narrativas de professores sobre arte, sentidos da educação estética é o objetivo geral traçado para esta pesquisa, e seus objetivos específicos são: reconhecer as experiências sensibilizadoras no percurso de vida e formação dos professores da Educação Infantil; reconhecer as expectativas dos professores com relação à arte em suas vidas; analisar tempos, espaços, limites e possibilidades na vivência com a arte; ampliar a compreensão conceitual sobre a dimensão estética na formação de professores no diálogo com a arte e a educação.

Galeffi (2007) nos esclarece que a educação da sensibilidade estética “se faz ao longo do processo do trabalho pedagógico cotidiano e pontual. [...] cada momento do processo aprendente deve cuidar para ser o mais intensamente sensível, visando sempre *aprender a fazer com arte e saber-fazer com arte simultaneamente*” (GALEFFI, 2007, p.

103). O autor afirma, ainda, que “o sentimento estético perpassa nossa maneira de ser do início ao fim, (...) Eis o caráter transdisciplinar da educação estética concebida: o cuidado permanente de si mesmo, dos outros e do mundo em sua totalidade!” (GALEFFI, 2007, p. 107).

Essa educação estética, que acontece ao longo do trabalho cotidiano, existe na formação dos professores da infância? Onde estão a imaginação e criatividade nos processos formativos desses professores? Qual o lugar da arte na vida do professor de Educação Infantil? As questões formuladas impulsionam a busca e a trama do caminho investigativo.

Partindo do reconhecimento da importância da arte como elemento potente para a formação de professores e do diálogo com as produções na área, sigo no desejo de entrelaçar pensamentos e sentimentos sobre a dimensão estética na formação de professores para ampliar sentidos, rever perspectivas e traçar possibilidades.

Investigando conceitos imbricados no tema proposto, encontro na raiz grega da palavra estética – *aisthesis* -, o significado de posição do que é afetado, traduzida na capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (GALEFFI, 2007). Nessa direção, para o autor que nos serve de referência, educação estética pode ser definida como educação da sensibilidade:

A sensibilidade estética, assim, se apresenta como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude. A educação estética, então, aparece como eixo fundamental do processo educativo que visa o acontecimento o aprender a ser daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência. (...) A educação estética é compreendida como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais profundo do seu desejo (GALEFFI, 2007, p. 103).

Clarice Lispector (2013), poetisa: “Ser um humano é uma sensibilização, um orgasmo da natureza”, e assim, relaciona a própria existência com a sensibilidade, que não é algo que se ensina, mas que devemos cuidar para que se aprenda, é uma educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo. “Por natureza, a sensibilidade é a totalidade da superfície em que existimos corporalmente” (GALEFFI, 2007, p. 105). Nessa perspectiva, corpo e alma são indissociáveis.

A experiência estética nos possibilita o acesso ao outro, como um modo de abertura à alteridade por nos tornar sensível ao outro, entrelaçando ética e estética, como esclarece Nadja Hermann (2014), a experiência estética não acontece exclusivamente pela arte,

(...) pois ela pode ocorrer também em situações cotidianas, assistindo a um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo

música, lendo uma poesia, etc. A estética se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade (HERMANN, 2014, p. 124).

Entretanto, reconhece-se que a arte deve ser valorizada em seu potencial reflexivo, criativo e transformador do humano. Tal como nos anuncia Ana Mae Barbosa (2010, p. 99): “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica”. A arte é um campo privilegiado de experimentações, de crítica, de apreensão de conhecimentos, de representação social, de valorização da cultura, com potencial imaginativo e criativo.

A educação estética e o saber sensível, como vêm sendo apresentados, envolvem o despertar da sensibilidade para tudo que há a nossa volta, educando o olhar, a audição, o tato, o paladar, o olfato, os movimentos. A cultura corporal, antes de tudo, é sensível. A educação, os processos formativos, precisam colocar a pessoa-educando em contato com os sentidos e produções que circulam em sua cultura para que possa assimilá-los/transformá-los e viver em relação. Para tanto, há que se questionar a priorização do inteligível em detrimento ao sensível (característico da escola tradicional), e buscar “articular o desenvolvimento do saber sensível também com a educação do intelecto, num modo de interação e complementariedade”. (DUARTE JR., 2000, p. 219). O corpo, onde tudo começa, é a base do saber e do sabor da existência humana (DUARTE JR., 2000).

Cores e Misturas: narrativas, infâncias e formação

E eu me perfumo para intensificar o que sou. Por isso não posso usar perfumes que me contrariem. Perfumar-se é uma sabedoria instintiva. E como toda arte, exige algum conhecimento de si própria.

Clarice Lispector

Curiosidade, experimentação, criatividade e imaginação permeiam o universo da Educação Infantil. As crianças são ávidas de experiências que possibilitem sua expressão por meio das múltiplas linguagens que trazem em sua bagagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) apresentam os eixos norteadores das práticas pedagógicas: brincadeiras e interações, apontando, as experiências que devem ser vivenciadas pelas crianças, entre elas, experiências relacionadas ao conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que

possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Mas como tornar realidade uma prática tão sensível sem que os professores, em sua formação, sejam sensibilizados para isso?

Propostas de experiências estéticas já foram discutidas por diferentes autores (DUARTE JR, 2000; GALEFFI, 2007; PEIXOTO, 2008; LEITE e OSTETTO, 2012; entre outros) e apontadas como essenciais para a jornada de formação de professores da infância. Pesquisas indicam que propostas com oficinas culturais e cursos de formação continuada de professores, visando provocá-los para uma formação sensível e criativa, contribuem para a ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais e, conseqüentemente, seu potencial criador.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha -, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (LEITE e OSTETTO, 2012, p. 23).

A formação dos professores que inclui experiências corporais, artísticas e sensibilizadoras, apoia o fortalecimento e refinamento de seus sentidos e sua consciência crítica acerca da importância de perceber-se para perceber o outro, mover-se para viabilizar o movimento, “encantar-se para encantar”, no dizer de Luciana Esmeralda Ostetto (2010).

Nessa direção, é essencial refletir sobre os processos de formação que, segundo Nóvoa (2010, p. 167), são singulares, pertencentes à própria pessoa que se forma ao longo de sua vida, uma vez que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. É o conhecer-se para perfumar-se, como nos diz Clarice na epígrafe. As histórias de vida na formação de professores apresentam “um sentido ontológico de reencontro do homem consigo mesmo, com as pessoas e o mundo” (BRAGANÇA, 2008). É nessa direção que segue o projeto de pesquisa em desenvolvimento: assume a perspectiva das abordagens (auto)biográficas (JOSSO, 2010; NÓVOA, 2010; BRAGANÇA, 2008), tomando-as como caminho metodológico que compreende a importância das narrativas como pesquisa e formação. Assim, ouvir as narrativas sobre experiências vividas do/no corpo do professor, acolhendo histórias, ampliando os olhares, será fundamental.

A pesquisa será realizada com vinte e quatro professores de Educação Infantil do município de Macaé, interior do Rio de Janeiro, que participarão do curso de formação

continuada intitulado “Arteiros Brincantes”, organizado em quatro encontros. Em cada encontro, os professores terão oportunidade de vivenciar experiências estéticas que possibilitem o reencontro com sua criatividade e imaginação. Durante o curso, os professores serão provocados a narrarem suas experiências com arte. No segundo encontro, os participantes serão convidados a escrever sobre como a arte está presente ao longo de sua vida e, no quarto e último encontro, escreverão sobre como gostariam de que a arte estivesse em sua vida. A partir dessas narrativas, serão analisados tempos, espaços, limites e possibilidades de vivência em arte num diálogo com minhas narrativas como educadora-artista.

E ainda não está pronto? Na busca por mais cores...

Diálogo do Desconhecido

- Posso dizer tudo?

- Pode.

- Você compreenderia?

- Compreenderia. Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.

Clarice Lispector

Sensivelmente tocada pelas dúvidas e incertezas de minha pesquisa, que ainda dá os primeiros passos, busco nas narrativas dos professores um diálogo entre a arte e a educação que poderá identificar sentidos de educação estética em sua formação. Desejo, ao reconhecer experiências sensibilizadoras no percurso de vida e formação de professores e suas expectativas em relação à arte, ampliar a compreensão sobre a dimensão estética na formação de professores, potencializando novas formas de pensar, sentir e agir no mundo. São as experiências vividas que nos formam/transformam. E isso começa pelo corpo do próprio professor, ainda um desconhecido, em diálogo sobre o que não sabemos, e, como diz Clarice, isto “é a minha largueza”.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais* – 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRAGANÇA, Inês F. de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Christina Venancio (Org.). **Histórias de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEN nº 05/09*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. *Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente*. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2200/2169> . Acesso em 10 jun 2016.

HERMANN, Nadja. A abertura ao outro. In: HERMANN, Nadja. *Ética e Educação: outra sensibilidade*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação).

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEITE, Maria Isabel.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). *Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 7ed Campinas, SP: Papirus, 2012, p.11-24.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

_____. *A paixão segundo GH*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PEIXOTO, Maria Cristina Santos. *Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)*. Niterói: Intertexto, 2008.

_____. Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas. In. *Educação Infantil: Diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas*. UNIVESP, p. 75-90.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade (FES)

SOBRE A IDEIA DE CULTURA NO PÓS-MODERNISMO

Prof^a. Ms. Elisabeth Soares da Rocha (UFF)²⁹¹

Prof. Dr. Ronaldo Rosas Reis (UFF)²⁹²

Resumo: A presente comunicação tem por objetivo geral mapear a ideia de cultura sob o capitalismo desde o ponto de vista de alguns dos principais pensadores marxistas do século XX. De um modo mais específico, o trabalho busca reforçar a base teórico-metodológica do estudo de Doutorado em Educação que vimos realizando acerca das relações sociais de produção da cultura no Norte Fluminense no seu atual estágio de desenvolvimento²⁹³. O texto está dividido em duas partes complementares, sendo a primeira voltada para o mapeamento dos postulados gerais sobre cultura, considerando os apontamentos de György Lukács, Marx e Engels e Antonio Gramsci. Na segunda parte, o texto parte dos estudos críticos sobre o pós-modernismo e se concentra na ideia de cultura como mercadoria e seus possíveis efeitos na vida social.

Palavras Chave: Cultura; Marxismo; Pós-modernismo.

I. Da ideia de cultura: alguns postulados marxistas

A contribuição marxista à compreensão e ao debate sobre cultura passa pela ideia de como o homem se faz homem cotidiana e historicamente, elemento imprescindível na apreensão do desenvolvimento da humanidade e, por sua vez, da compreensão sobre a cultura. A exploração do trabalho humano pela classe burguesa e a resistência da classe trabalhadora no século XIX levaram a que Marx e Engels refletissem criticamente sobre as pretensões hegemônicas da burguesia na esfera cultural. Para eles, o controle burguês dos meios de produção material necessita, dialeticamente, do amparo ideológico decorrente das atividades cotidianas da vida social e, nessa medida, seu esforço de dominação se estende também para a cultura. É nesse sentido que, n'**A ideologia alemã** (1980), Marx e Engels

²⁹¹ Doutorando em Educação PPGE-Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades – UCAM. bethrocha12@gmail.com

²⁹² Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estudos de pós-doutorado em Filosofia na Universidade de Buenos Aires e em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação como professor permanente, desenvolvendo pesquisa na linha Filosofia, Estética e Sociedade.

²⁹³ Mais precisamente, nos municípios atingidos pela exploração do petróleo e beneficiados com os *royalties* daí resultante, em especial Campos de Goytacazes.

consideraram fundamental a concentração de esforços no intuito de compreender como é produzida e reproduzida a cultura:

Ainda que consideremos essa uma discussão importante, diante do desafio que está posto, a transformação da realidade, ela é insuficiente. É preciso centralizar os esforços na compreensão de como é produzida e reproduzida a cultura, até por que “[...] não é lutando contra a fraseologia de um mundo, que se luta com o mundo que realmente existe [...]” (MARX; ENGELS, 1980, p.17).

Ao atribuir ao trabalho a atividade principal pela qual o homem se cria a si mesmo, Marx nele reconhece a mola que impulsiona todo aquele desenvolvimento reconhecendo, por conseguinte, o caráter ontológico que ele detém ao exercer uma função central na organização da vida social. Decorre de tal postulado a ideia do filósofo húngaro György Lukács, de que para compreendermos a cultura em suas raízes se impõe a compreensão do desenvolvimento das relações econômicas decorrentes do trabalho como atividade humana:

Quando se considera a cultura de duas épocas do ponto de vista científico, emerge antes de tudo a questão: quais são as condições econômicas e sociológicas para o afirmar-se da cultura? E de tal contexto surge por si a resposta a pergunta da qual se deveria ter partido: o que é exatamente a cultura? Em poucas palavras: o conceito de cultura (em oposição à civilização [Zivilisation]) compreende o conjunto das atividades e dos produtos dotados de valor que são supérfluos em relação ao sustento imediato. Por exemplo, a beleza interna de uma casa pertence ao conceito de cultura; não sua solidez, nem sua calefação, etc. Se então nos perguntarmos: em que consiste a possibilidade social da cultura? Devemos responder que ela é oferecida pela sociedade na qual as necessidades primárias foram satisfeitas de tal maneira que não se requer um trabalho tão pesado que esgote por completo as forças vitais, isto é, onde existem energias disponíveis para a cultura. (LUKÁCS, 2005, s/p)

Com efeito, em a **Velha e Nova Cultura**, Lukács (2005) aborda o desenvolvimento da sociedade como um processo único em que todos seus aspectos estão agregados. Assim, considera-se que certa fase do desenvolvimento num aspecto da vida social repercute seus efeitos sobre todos os outros. E aponta a *velha cultura* como a cultura das classes dominantes, pois estas se encontravam em condições de pôr a serviço da cultura suas atividades dotadas de valor, desvinculadas de toda preocupação com o sustento imediato. Para ele, ao revolucionar integralmente a organização social, o capitalismo suprime os privilégios de casta, eliminando também os privilégios culturais da sociedade de castas. Dessa forma, cultura e luta de classes são decisivos no contexto de construção do conhecimento em sua perspectiva histórica, determinada pelas relações que os homens

constroem no processo atual da produção de sua existência, e é a partir destas relações que se torna possível compreender o desenvolvimento cultural em sua materialidade. Por conseguinte, a cultura precisa ser entendida como produto do processo produtivo. Por conta da ordem social do capital, a possibilidade da cultura fica limitada, pois as condições humanas e sociais de desenvolvimento pleno estão comprometidas no momento em que a cultura assume o caráter de mercadoria, perdendo o pressuposto do homem como fim em si.

Considerando as relações intrínsecas entre trabalho e natureza, o pensador italiano Antonio Gramsci (1999) se debruçaria sobre a ideia da não exclusividade de um grupo social sobre a cultura, destacando inversamente a capacidade criadora de cada indivíduo, seja qual for a atividade desenvolvida, braçal ou intelectual. Para ele, cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. Cada um desses grupos sociais cumpre um papel na organização econômica, com uma carga cultural que se refere a toda atividade exercida dentro dessas relações de trabalho. No ato de realização desse trabalho, o homem aplica o seu conhecimento para promover a modificação no ambiente chamado natureza. Nesse movimento de transformação, a natureza responde com os elementos que lhe permitem sofrer alteração pela ação do homem, e aquilo que modificará a ação do homem, por exigir deste uma nova forma de pensar sua ação transformadora na natureza²⁹⁴.

Ao abordar a questão da ideologia a partir da organização cultural da sociedade, Gramsci (1999) insere a grande reflexão sobre como e quem ocupa o lugar de *filósofo*. Afirmando que todo homem é filósofo, busca debater a separação entre o trabalho intelectual e trabalho instrumental, pois “o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais”, ou seja:

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características desta *filosofia espontânea*, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está

²⁹⁴ Cabe esclarecer, com Eagleton (2005, p. 13), que o conceito de cultura circunscrito na expressão *natureza* refere-se a tudo aquilo que tem como característica fundamental o fato de ser *natural*, aponta para o sentido de que a própria “natureza produz cultura que transforma a natureza”. Dessa forma, os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios, derivados dela, ou seja, a cultura pode ser vista como meio da autorrenovação constante da natureza, em que a natureza mesma produz os meios de sua própria transcendência.

contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por folclore. (Idem, id, 1999, p. 93)

Nos seus escritos, Gramsci amplia o conceito de cultura dado pela antropologia e elabora uma crítica ao pensamento de que cultura seja privilégio das classes dominantes. Para ele, se é no âmbito da linguagem que o homem manifesta a sua concepção de mundo ou ideologia – e isso inclui toda a diversidade de concepções possíveis –, o problema fundamental se torna em reconhecer na vida social o palco das disputas hegemônicas em torno de movimentos culturais em que estejam contidas as concepções de mundo ou ideologias que se pretendem dominantes²⁹⁵. Para o pensador italiano, a descoberta de que “[...] uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente de maneira unitária a realidade presente é bem mais original do que a descoberta de uma nova verdade pertencente a pequenos grupos intelectuais” (Idem, id, pp. 95-96). Nesse sentido, de acordo com Gramsci, criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas *originais*; significa também, e, sobretudo difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

II. Da ideia de cultura no capitalismo tardio

A extraordinária expansão da indústria cultural nos trinta anos que correspondem às décadas de 1950 e 1980, aproximadamente, definiria os contornos de um fenômeno cultural de novo tipo designado pelo controverso termo *pós-modernismo* (Eagleton, 2005, p.176). Desde então, segundo David Harvey (2007, p.112), as estruturas das formas culturais pós-modernas têm expressado o sentido do aparecimento de uma sociedade pós-industrial inserida numa nova referência, a qual se abre para uma perspectiva radical de poder vedando

²⁹⁵ Cabe esclarecer, com Martins (2013), desde que em todo o arcabouço de ações encontremos o homem como ser cultural, seja no trabalho, na atividade intelectual, compreendendo trabalho como ação do ser humano na intervenção na natureza ou na sociedade, tendo teoria e prática como inseparáveis, seja quando entra na relação com a natureza em produção, seja quando se dedica a pesquisa, concepção de mundo poderá ser compreendida como *ideologia*.

[...] o acesso a fontes mais universais de poder, circunscrevendo-as num gueto de austeridade opaca, da especificidade de um ou outro jogo de linguagem. Por conseguinte, tal estrutura priva de poder as vozes de mulheres, de minorias étnicas e raciais, de povos colonizados, de desempregados, de jovens, etc. num mundo de relações de poder assimétricas. O jogo de linguagem de um conluio de banqueiros internacionais pode ser impenetrável para nós, mas isso não o torna equivalente à linguagem igualmente impenetrável dos negros das adjacências dos centros das cidades do ponto de vista das relações de poder (HARVEY, 2007, p. 112).

O pós-modernismo é destituído de qualquer utopia (política, artística, pessoal, etc.), trata-se de um processo acelerado de *coisificação* em que questões como a essência e a verdade cedem lugar apenas à aparência das coisas. Num amplo sentido, pode-se dizer que é o processo de abandono radical da natureza como algo que se opõe à humanidade, sendo o mundo natural encarado como uma extensão da cultura, na qual subjaz a lógica da rentabilidade. Assim, na medida em que a dinâmica do modo de produção capitalista transformou a cultura em mercadoria, analogamente, a própria natureza foi revestida com as características de mercadoria. Deduz-se disso que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a cultura efetivou-se como mercadoria, intensificando o processo de *coisificação* das relações sociais entre produtores, aprofundando a alienação e a ampliando a reificação, sendo ela a forma mais radical e generalizada de vida social na atualidade. Para Milton Santos (2000, pp. 18-19), não obstante o debate sobre o *lugar* da cultura nas relações sociais de produção ser hoje perpassada pelo reconhecimento da autenticidade de outras vozes, em verdade, se rende à pressão avassaladora do mercado global, este último “apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”. Nesse sentido, para Santos, o culto ao consumo é estimulado mediante a “busca por uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos”, tornando mais distante “o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal” (Idem).

Analisando essa questão na perspectiva da juventude, categoria hoje central tanto no debate sobre a educação como no debate sobre o mercado, Beatriz Sarlo (2006, pp.40-41) ressalta que “o mercado ganha relevo e corteja a juventude, depois de instituí-la como protagonista da maioria dos seus mitos”, sendo que em contrapartida “[...] os jovens encontram no mercado de mercadorias e bens simbólicos um depósito de objetos e discursos *fast* preparados especialmente”. E conclui: “o mercado promete uma forma de ideal de liberdade e, na sua contraface, uma garantia de exclusão”. Como nota Jameson (1996), se é verdade que o capitalismo na sua atual fase aburguesou o trabalhador,

travestindo-o num consumidor conspícuo, não menos verdadeiro é a incapacidade estrutural do *sistema capital* em realizar os ideais de igualdade social.

Considerações Finais

A constatação de que a dimensão ético-estética alcançou no pós-modernismo uma amplitude até então desconhecida da civilização burguesa apenas reforça a ideia de que a cultura nessa civilização, baseada num modo de produção excludente, não apenas mantém a injustiça com os trabalhadores, como se tornou ainda mais condescendente com os proprietários.

Na esfera da vida pessoal, à medida que a administração da vida doméstica subordina-se cada vez mais à exigência de objetividade do *sistema capital* na atualidade, acumulam-se exemplos que atestam o acúmulo de frustrações cotidianas. Nessa condição cultural, os valores pessoais, familiares e comunitários autênticos são abandonados, e o homem burguês *pós-moderno* passa a gerenciar o amor, o sexo, o casamento e os filhos, o cachorro da família, a gorjeta do entregador de pizza, entre outros, como numa empresa típica²⁹⁶. Na esfera das relações sociais mais amplas, envolvendo a sua profissão, a empresa, a administração pública e a política, entre outros, o acúmulo de frustrações tende a ser ainda maior. Em parte, porque elas são alimentadas, de um lado, pelo desejo

hiper-realista da maioria dos indivíduos dos segmentos médios das classes subalternas de que as relações sociais ocorram sem mediações entre os integrantes da sociedade, e, de outro lado, por se considerarem individualmente habilitados para atuarem como árbitros da distribuição dos recursos nacionais. Dada a impossibilidade real de encontrarem uma solução para este paradoxo, suas frustrações aumentam com a mesma intensidade com que condenam moralmente a busca de soluções políticas para os problemas da coletividade. Apesar disso, toda a solidez de que se jactam os ideólogos do *sistema* tem se mostrado volúvel quando a examinamos pelo ângulo das relações sociais que a produzem material e subjetivamente. Isto é, neste espaço-tempo cada vez mais o trabalho está fora do alcance dos jovens, o contingente de indivíduos nas classes médias recuou, e o contingente de pobres no mundo inteiro aumentou significativamente, a família

²⁹⁶ Vale dizer, não apenas na forma de funcionamento (envolvendo inúmeras decisões e sujeitos e seus recursos e limitações tecnológicas), mas, principalmente, nos seus investimentos (economias/capital ativo; bens duráveis/ equipamentos; membros da família/força de trabalho). Cf. BECKER, G. *apud* JAMESON, F. (1996).

e os valores comunitários parecem desmanchar-se no ar. Os indivíduos ricos continuam sendo muito poucos e acumulando cada vez mais propriedades, detendo cada vez mais o controle sobre a força de trabalho e os meios técnicos de produzir a tecnologia mais avançada. Dizer que hoje é crescente o número de pessoas com acesso aos computadores e a Internet é dizer apenas meia verdade. A verdade inteira oculta o fato de que, num cálculo grosseiro, apenas uma em cada 10 milhões de pessoas tem acesso ilimitado ao conhecimento capaz de produzir ferramentas avançadas para os computadores. Assim sendo, a persistirem as atuais condições do desenvolvimento cultural no modo de produção capitalista presente, tendemos, seja como indivíduos, seja como sociedade, a nos tornarmos *obsoletos*.

Referências

EAGLETON, A. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia*. Apontamentos para uma Introdução e Um Encaminhamento ao Estudo da Filosofia e da História da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, Caderno 11 p. 92-113.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Edições Loyola. São Paulo. Brasil. 16ª Edição. 2007.

JAMESON, Fredric. *Pos modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LUKÁCS, György. *Velha e Nova Cultura*. Disponível em:
<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>. Inclusão 17/01/2005.
Acessado em 12/01/2014. Velha e Nova Cultura, de György Lukács, foi publicado originalmente na revista *Kommunismus*, nº 43, em 1920.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Vol. I. 4ª. ed. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980.

MARTINS, M. F. *Gramsci, filosofia e educação*. DOI:10.5212/PraxEduc.v.8il.0001 Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p.13-40, jan./jun. 2013 <http://www.revistas2.uepg.br> acessado em 13 de outubro de 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade (FES)

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSEAL E FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE A CONFORMAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Fernanda Santana Rabello de Castro (UFF)

Resumo: Apresentaremos uma introdução e notas sobre nossa investigação que analisa de que maneira ideias e conceitos de educação e formação estão presentes, ou não, em documentos legais, institucionais e práticas educativas em quatro museus, no Brasil e em Portugal. Temos como referência o conceito de Formação Integral de Antonio Gramsci, pretendendo identificar as possibilidades de integração entre diferentes práticas e espaços educativos, seus agentes e contextos em que estão insertos, considerando que o processo de formação do indivíduo se dá de diversas formas, em diversos lugares de aprendizado e envolvendo a cultura como possibilidade aglutinadora de fazeres e saberes, tanto quando voltada para a formação para o trabalho, quanto quando voltada para a formação intelectual.

Palavras-chave: Educação Museal; Políticas Públicas; Formação Integral.

Introdução

Nosso trabalho, parte de uma concepção de educação que defende que ações educativas realizadas em diferentes espaços, como escolas, museus, centros culturais e de esportes, organizações não governamentais e no âmbito de movimentos sociais, entre outros, compreende um processo de formação único e integral. Muito embora em nossa sociedade esse processo se desenvolva, para a maioria dos indivíduos, de forma fragmentada, unilateral e lacunar, entendemos que é tarefa das políticas públicas criar os espaços para a solução destes problemas.

A realidade educativa brasileira destina à escola o papel primordial do desenvolvimento da formação humana, impondo-lhe uma estreita relação com o desenvolvimento de habilidades voltadas para o exercício do trabalho, em seu contexto exploratório, e para a adaptação dos indivíduos ao mercado, de uma forma que reproduz as desigualdades da sociedade e mantém seu foco na manutenção da ordem vigente e das relações de hegemonia que regem o cotidiano e a vida.

Às demais instituições que promovem processos educativos, por um lado, sobra o papel coadjuvante de complementação ao ensino escolar, de lazer e de entretenimento, como se os conhecimentos nelas produzidos fossem de menor valor ou serventia social. Por outro, têm a gigante responsabilidade, em muitos casos, de, por meio de iniciativas não estatais, dar conta das lacunas criadas no processo da formação no âmbito escolar.

Acreditamos que muito desta realidade deve-se ao papel atribuído a cada espaço educativo pelas políticas públicas que as organizam e lhes dão diretrizes. É por isso que nos interessou investigar como a educação que ocorre fora da escola e suas respectivas leis, regulamentações e documentos políticos se originam. Neste trabalho, teremos como objeto, em especial, a conformação do campo das políticas públicas de educação museal, numa comparação entre experiência brasileira e a experiência portuguesa.

Notadamente, a educação museal tem tratamentos diferenciados na legislação nacional de museus dos dois países. Suas experiências históricas incluem um conturbado e fragmentado desenvolvimento de órgãos e instituições governamentais responsáveis pela área dos museus, sendo possível, nos dois casos, identificar a falta de continuidade nas suas políticas públicas específicas, bem como em padrões de avaliação e na existência e dinâmica institucional. Em ambos os países, os Ministérios da Cultura existiram e foram extintos, passando a Secretarias, em diferentes períodos. Institutos do Patrimônio, Institutos de Museus, entre outros, revezaram a responsabilidade pela condução e criação de diretrizes para a área ao longo da história. A primeira década do século XXI, aparece, no Brasil e em Portugal, como o período de maior fecundidade na concretização das políticas específicas de museus e, ao mesmo tempo, de especialização e consolidação dos seus diversos ramos internos.

Há também semelhantes experiências na sociedade civil, em especial no campo da educação museal, em que se pode identificar o surgimento de redes informais de educadores em museus que atuam diretamente na cobrança e na elaboração de diretrizes políticas, na realização de atividades de formação profissional e na troca de experiências sobre práticas profissionais, nomeadamente, no Brasil, a Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais (REM), fundada em 2003 e, em Portugal, a Rede de Colaboradores de Serviços Educativos (RECOSE), de 2011.

O Brasil, particularmente vive um momento especial: está em processo a construção participativa da Política Nacional de Educação Museal, desde 2012. Muito desta experiência pode certamente ser aproveitado por Portugal na avaliação e

incrementação de suas políticas públicas na área, assim como muitos dos avanços identificáveis na legislação e experiência portuguesa podem contribuir para o atual processo brasileiro.

Pretendemos buscar na legislação e na documentação política específica de museus, além de em documentos institucionais de órgãos do campo e de quatro museus selecionados, identificar conceitos que designem concepções de educação, tendo como referência a Formação Integral, tal como posta por Gramsci.

Para o autor, a Formação Integral deve propiciar a todos os indivíduos que sejam capazes de se tornarem governantes, capazes de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade (2011, p. 49-50). O espaço para esta formação, é, para o autor, a escola unitária, formativa e desinteressada que “equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (2011, p. 33).

Gramsci aponta que o advento da escola unitária trará novas relações entre trabalho manual e intelectual não apenas na escola, mas em toda a vida social e seu princípio “irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (2011, p.40), unificando os vários tipos de organização cultural:

academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional - que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual - com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho” (2011, p.41).

O principal efeito da associação entre educação e cultura e da formação intelectual e manual combinadas é permitir aos indivíduos atingir uma posição de protagonismo na produção cultural da humanidade, em prol da criação de uma nova cultura, livre das imposições hegemônicas do capitalismo e da perspectiva individualista, uma vez que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 2011, p.96)

Gramsci defende a ideia de que todos os homens são filósofos, que a filosofia não é a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas ou filósofos profissionais. Para o autor, há uma “filosofia espontânea” em todos nós, que está presente: no uso da linguagem, “conjunto de palavras e conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo” (GRAMSCI, 2011, p. 93), que contém uma determinada concepção de mundo, que pressupõe a associação necessária entre conceitos e conteúdos, historicamente produzidos, com a própria vida cotidiana, por meio do ato de pensar; no senso comum e no bom senso (ou seja, a apropriação e o uso da cultura como reflexo de uma experiência vivida em determinado meio social, como forma de adaptação às circunstâncias da vida - o senso comum - e, por outro lado, um estágio reflexivo mais avançado, em que o indivíduo já assume um posicionamento crítico diante da realidade, capaz de questioná-la e transformá-la a partir da elaboração de conhecimento e questionamento dos modos de existência) e na religião popular, nas crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir, no folclore, portanto na própria cultura produzida por cada grupo social, como uma filosofia de vida, uma forma de pensar e viver.

É nesse sentido que a filosofia deve surgir da prática, pois se manifesta na prática cotidiana, portanto, todos devem ter direito a uma formação que lhes permita colaborar com o conhecimento humano, independente do local onde esteja produzindo esse conhecimento, seja na escola, na fábrica ou no museu. Sob esse ponto de vista, a cultura assume papel crucial no desenvolvimento humano e na formação dos indivíduos, pois é por meio da cultura, em suas diversas formas, desde a comunicação, a criação e reprodução dos modos de vida, dos saberes tradicionais até a produção da proposta de novas hegemonias culturais, que os indivíduos podem alcançar um posicionamento crítico diante do mundo, que lhes permitirá participar da construção da história, ser os guias de si mesmos, pressupostos de sua emancipação.

A cultura deve, portanto, fazer parte dos processos formativos que, entendidos como uma unicidade e propostos como Formação Integral, deveriam incluir tanto os processos realizados em instituições escolares, quanto aqueles realizados em demais espaços educativos. Ambos sendo foco de políticas públicas, dever-se-iam integrar estes espaços, tratar seus processos com igualdade de prioridade, de investimento de acesso e de avaliação, tendo em vista o fortalecimento da produção da cultura por todos os indivíduos.

No intuito de identificar e analisar as possibilidades e potencialidades de execução desta ideia de formação que pretendemos com nossa investigação, relacionar a Formação

Integral com ações e processos realizados em museus, em especial por seus setores educativos.

Para isso, selecionamos, no Brasil, o Museu Nacional de Belas Artes/IBRAM e o Centro Cultural Banco do Brasil, ambos situados no Rio de Janeiro, e, em Portugal, o Museu Nacional Soares de Castro e a Fundação Serralves, ambos localizados na cidade do Porto, e propomos analisar sua documentação, seus referências - quando explícitos -, práticas educativas, bem como suas condições estruturais, relacionando-os com a aplicação dos conceitos e das diretrizes identificados em políticas públicas nas ações educativas de cada um.

Elegemos um museu público e um privado em cada país na intenção de avaliar como estas aplicações se dão em cada uma destas esferas, levando em consideração o conflito entre público e privado nas políticas públicas, muitas vezes expresso na sua elaboração, execução e avaliação e que influenciam o desenvolvimento de ações educativas, cujo objetivo é a emancipação humana a partir de uma formação completa.

Pretendemos apresentar a forma e o contexto em que as leis e os documentos específicos foram formulados, (se com a participação ativa de profissionais dos museus, se fruto de movimentos históricos, etc.), em quais princípios conceituais estão baseados, quais são as visões de educação e formação apresentadas e implementadas a partir deles, como são aplicadas e quais implicações desta aplicação para os profissionais, os museus, o público e o Estado, de forma a tentar estabelecer os marcos de origem e os processos da conformação do campo das políticas públicas de educação museal nos dois países.

Ainda investigamos o melhor recorte temporal para dar conta de forma objetiva de nossas finalidades, porém já identificamos desde a primeira década do século XXI até os dias atuais, uma grande explosão, nos dois países, de formulação e consolidação de políticas públicas de museus e, em alguns casos particulares, de iniciativas relacionadas ao seu campo educacional, o que nos leva a crer que o período entre os anos de 2003, no Brasil, ano de publicação da Política Nacional de Museus e de 2004, em Portugal, ano de publicação da Lei de Quadros, o estatuto dos museus portugueses, e de 2016 (ano em que se espera que tenha um desfecho a construção da Política Nacional de Educação Museal, no Brasil) é um recorte provável.

Objetivos

Objetivo geral

- Realizar um estudo comparativo sobre a conformação do campo das políticas públicas no Brasil e em Portugal.

Objetivos específicos

- Analisar a legislação e documentos produzidos no campo dos museus, identificando os aspectos específicos e as diretrizes políticas para a educação museal presentes em seu conteúdo e desdobramentos;
- Identificar e analisar os conceitos relativos à educação presentes em documentos e produções das seguintes instituições: Museu Nacional de Belas Artes, Centro Cultural Banco do Brasil, no Brasil e Museu Nacional Soares dos Reis, Fundação Serralves, no Porto;
- Analisar como se dá, na prática educativa das instituições pesquisadas, a aplicação dos conceitos e das diretrizes políticas identificados, tendo como base para a sua análise o referencial teórico apresentado.

Considerações preliminares

Para analisar especificamente as políticas públicas de educação museal, no Brasil e em Portugal, e as concepções de educação nela presentes que se desdobram na prática educativa em diferentes instituições, a partir do contexto já apresentado, partiremos da compreensão de que:

As políticas culturais que remetem à educação em museus levam-nos a pensar nas concepções subjacentes aos projectos e programas das actividades educativas a desenvolver nas instituições museais, elementos que tornam visível o funcionamento do museu para o público. Atendendo à emanção, ou proveniência das políticas, sabemos que as concepções estão presentes em formulações externas, aquilo que é dito de fora para dentro do museu, e internas, que prescrevem o funcionamento dos serviços nos próprios museus. Percebe-se que, em qualquer dos casos, estamos na linha das filosofias inerentes à acção, logo nas formulações políticas que veiculam o funcionamento dos museus e dos seus serviços, embora os termos mais recorrentes sobre o âmbito conceptual do funcionamento do museu sejam projectos e/ou programas. (ALVES, 2007, p. 8-9)

É nesse sentido que pretendemos investigar como as concepções teóricas presentes nas políticas públicas são, ou não, reproduzidas nos documentos institucionais, no desenvolvimento de programas e projetos e mais diretamente como se traduzem em uma prática educativa, identificando seus efeitos e contribuições para um processo de Formação Integral e educação estética e, objetivamente, da forma como se manifestam para o público.

Para isso, compreenderemos o museu como um espaço de múltiplas dimensões, cujas ações educativas desenvolvem tanto discursos, oficiais do poder hegemônico ou propositivo de novas hegemonias, quanto possibilita, de acordo com as abordagens educativas, diferentes interpretações da realidade, bem como se apresenta como espaço de prática política, assim como nos aponta Chagas (2009):

Quando um pesquisador ou um profissional de museus debruça-se sobre essas instituições, compreendendo-as como elementos típicos das sociedades modernas, pode visualizar em suas estruturas de atuação três aspectos distintos e complementares: do ponto de vista museográfico, a instituição museal é um campo discursivo; do ponto de vista museológico, é um centro produtor de interpretação; e do ponto de vista histórico-social, é arena política. (CHAGAS, 2009, p.60-61)

Acreditamos que a função educativa do museu é exercida contemplando estes três aspectos, seja de forma explícita ou implícita. É necessário então desvelar sua intencionalidade e os objetivos pedagógicos que estão por trás tanto das práticas educativas dos museus, quanto das teorias que lhes dão suporte e, nesse sentido, compreender que o desenvolvimento destes três aspectos tem implicações diretas na prática educativa, uma vez que:

Como campo discursivo, o museu é produzido à semelhança de um texto por narradores específicos que lhe conferem significados histórico-sociais diferentes. Esse texto narrativo pressupõe conteúdos interpretativos. Assim o museu é também um centro produtor de significações sobre temas de amplitude global, nacional, regional ou local. Mas a elaboração desse texto não é pacífica - ela envolve disputas, pendengas, o que explicita o seu caráter de arena política. As instituições museais têm a vida que lhes é dada pelos que nela, por ela e dela vivem. Interessa, portanto, saber por quê, por quem e para quem os seus textos narrativos são constituídos; quem, como, o que e por que interpreta; quem participa e o que está em causa nas pendengas museais. (CHAGAS, 2009, p. 61)

Para dar respostas a estas questões apresentadas por Chagas, faz-se necessário associar ao nosso referencial teórico a um histórico sobre as políticas públicas museais, que envolvem sua criação, a criação das instituições que as propõem e sua influência sobre a construção do trabalho educativos dos museus. Para isso, apresentaremos no capítulo 1 o

desenvolvimento destes pressupostos, a começar por um breve histórico comparativo entre Brasil e Portugal.

Resumidamente, nossa pesquisa consistirá nas seguintes etapas: (a) delineamento do escopo teórico e metodológico; (b) levantamento bibliográfico e documental sobre a conformação do campo das políticas públicas de educação museal no Brasil e em Portugal; (c) identificação de conceitos e concepções de educação presentes na legislação do campo, em documentos oficiais e de organismos não governamentais; (d) apresentação das instituições investigadas, com breve histórico, apresentação e análise de dados coletados em pesquisa de campo e de seus projetos e programas educativos; (e) identificação dos conceitos e concepções de educação presentes em documentos e publicações institucionais das instituições investigadas; e, por fim, (f) análise da aplicação destes conceitos em atividades práticas das instituições, relacionando-os aos conceitos identificados na legislação, em documentos oficiais e de organismos do campo.

Referências

ALVES, Cristina Isabel Martins de Oliveira. *Concepções da educação em museus nas políticas culturais. Portugal 1974-2004*. Dissertação de Mestrado em Cultura e Comunicação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2007.

CHAGAS, Mário. *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*. In: Revista Musas, vol. 1. n. 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004. p.135-146.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1982.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade (FES)

OFICINA DE CERÂMICA DO IBC: ESPAÇO PARA A ARTE – ESPAÇO PARA A VIDA

Luciana Bernardinello (UFF)²⁹⁷

Resumo: Este texto expõe o Projeto de Pesquisa em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O estudo no âmbito da Oficina de Cerâmica do Instituto Benjamin Constant (IBC) intenciona aprofundar a análise da experiência estética das pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas, com especial atenção às poéticas, presentes nas produções, materiais e procedimentos ao longo da atuação deste espaço. Para tanto, teceremos diálogos com pensadores que pontuam outras possibilidades para a deficiência visual, bem como, ao considerar a materialidade das poéticas por meio do contato do corpo/argila dialogaremos ainda com a proposta de imaginação material bachelardiana, tanto quanto com as reflexões acerca do corpo em Merleau-Ponty. Do mesmo modo, optamos por uma abordagem de matriz fenomenológico-hermenêutica, intencionando-se analisar as informações a partir da percepção do sentido das produções do sujeito.

Palavras-chave: Oficina de Cerâmica; Deficiência Visual; Arte; Experiência Estética.

Introdução

O interesse pelo tema deste estudo – a experiência estética das pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas – deu-se a partir do ingresso como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Benjamin Constant (IBC)²⁹⁸, na cidade do Rio de Janeiro. Pois, ao lecionar na Oficina de Cerâmica²⁹⁹, há um envolvimento intrínseco

²⁹⁷ Arte-educadora, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Instituto Benjamin Constant (IBC) na Oficina de Cerâmica. E-mail: turismo_pedagogico@yahoo.com.br / lucianabernardinello@ibc.gov.br.

²⁹⁸ O IBC é um centro de referência nacional para questões da deficiência visual, possui uma escola que abrange desde a Estimulação Precoce até o último ano do Ensino Fundamental. Além de realizar consultas oftalmológicas à população, reabilitar pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas, bem como capacitar profissionais da área da deficiência visual, assessorar secretarias municipais e estaduais de educação, escolas e instituições. Produzindo ainda materiais especializados impressos em Braille e publicações científicas. Estrutura-se, portanto, em quatro departamentos – Departamento de Planejamento e Administração; Departamento de Educação; Departamento Técnico Especializado; Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2015).

²⁹⁹ A Oficina é parte integrante do Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação, por intermédio da Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (BERNARDINELLO; SANT'ANNA, 2014).

com a experiência sensível. Em uma leitura súbita, poder-se-ia inferir que em uma escola especial o sensível centra-se na educação do sensível como experiência sensorial. Porém, como nos aponta Duarte Júnior (2000), há uma distinção entre a experiência sensorial e a experiência sensível. Quanto à primeira, ser-nos-ia ofertada por intermédio de estímulos elementares que chegam do ambiente, tais como, a rugosidade de uma casca de árvore, o aroma de uma flor, a cor da terra, entre outros. Já a experiência sensível seria a combinação e a articulação no âmbito de uma experiência estética dos elementos sensoriais, contemplando um significado mais amplo que a soma de pequenas experiências sensoriais. Portanto, a experiência sensível operaria num significado complexo que dialoga com a inteireza de nossa corporeidade (DUARTE JUNIOR, 2000).

É preciso destacar ainda que o amadurecimento deste projeto iniciou-se quando, vasculhando os fios que tecem a história da Oficina de Cerâmica do IBC, a fim de retomar as narrativas acerca da configuração deste espaço de arte, para publicá-las posteriormente no livro intitulado “Fazeres Cotidianos, dizeres reunidos” (BERNARDINELLO; SANT’ANNA, 2014), deparamos com a questão “por que cerâmica artística no IBC?”

Afinal, certo estranhamento, embora velado, paira a mente daqueles que descobrem um espaço de arte focado em uma linguagem, nomeadamente visual, no âmbito de uma escola para pessoas com deficiência visual, visto que a cegueira nos discursos hegemônicos tem sido historicamente associada à incapacidade e à ignorância, contribuindo negativamente para o entendimento das pessoas cegas em sua positividade (KASTRUP, 2010).

Não obstante, pesquisas e publicações sobre a deficiência visual, como, por exemplo, as do livro “Cegueira”, de Carroll (1968), também descrevem a cegueira, sobretudo, pelo viés da perda de uma função sensorial, o que obrigatoriamente convoca às práticas restauradoras, de recondução da pessoa cega a normalidade perdida. Tais discursos produzem, constantemente, imaginários calcados apenas nos aspectos negativos da deficiência visual, acarretando ideias de que ser ou tornar-se cego é ser ou tornar-se incapaz.

Nessa estrutura, as pessoas com deficiência visual não poderiam criar, bem como fruir artes plásticas, pois como nos aponta Belarmino (2004), sob a égide do paradigma visuocêntrico, nossa sociedade associa o conhecimento primordialmente à visão, desqualificando os demais sentidos no processo cognitivo. Ainda em raízes históricas, Humphrey (1994) nos adverte que esse conceito já se mostrava nas ideias de Platão que,

distingua os sentidos superiores – visão e audição – como aqueles capazes de suscitar o conhecimento racional, daqueles inferiores – olfato, paladar e tato. Vale frisar ainda, o argumento de Feitosa (2004), que é justamente essa hierarquia dos sentidos o motivo pelo qual as obras de arte são feitas para a audição e a visão.

Todavia, crendo no potencial da arte, especialmente no daquela produzida na cena contemporânea, que iça dúvidas acerca do próprio conceito de arte, questionamentos sobre a figura do artista como gênio criador solitário, que imprime pluralidade de meios, códigos e suportes aos trabalhos artísticos, mas que não se furta das discussões sociais e políticas, o IBC, aliado à coordenação da ceramista Clara Fonseca, no ano de 2003, abraçou o projeto de um ateliê de arte cerâmica para as pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas.

Portanto, ao trabalhar com a linguagem contemporânea da cerâmica, a Oficina do Instituto Benjamin Constant estrutura-se em estratégias de ação relevantes para as pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas, partindo dos temas e impasses que afetam e surgem a partir do próprio grupo. Diante disso, é de se questionar, então, em que medida essa experiência estética permite a construção de poéticas entre/com os múltiplos atores deste espaço e o próprio processo e percurso artístico da Oficina?

Objeto de Estudo Empírico e Teórico

A proposta da Oficina de Cerâmica sustenta-se na concepção da arte como provocadora dos sentidos, cujo convite ao prazer permite a descoberta de potencialidades e possibilidades. Crê-se também que a linguagem da cerâmica, embora assentada em bases tradicionais, decorrente de um processo rudimentar e artesanal, no campo da arte integra as discussões contemporâneas, sendo reflexo da dissolução de fronteiras promovida pelos hibridismos, integrando o “campo expandido”, como no termo de Krauss (1984), repleta de alternativas distanciadas de seu cerne técnico e formal.

Desse modo, o objeto do presente estudo centra-se na (re)construção de conhecimentos e subjetividades nos modos de conhecer, fazer e fruir arte cerâmica pelas pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas na Oficina de Cerâmica do Instituto Benjamin Constant.

Acreditamos que desvelar essas possíveis descobertas, conclama *a priori* diálogos com pensadores que contradizem a normatização da deficiência visual como ausência de uma função sensorial (KASTRUP, 2010; 2008; 2007a; 2007b; MARTINS, 2006a; 2006b;

2006c; MORAES; KASTRUP, 2010; VYGOTSKY, 1997). Pois, são esses autores que pontuam outras possibilidades para a cegueira, para além das práticas calcadas na concepção de um desvio, de uma patologia em relação a uma norma corporal.

Considerando também que a experiência estética da arte nasce do contato da imaginação com a materialidade, recorremos a Bachelard (1991; 1990), pois a concepção bachelardiana da imaginação defende a autonomia da imaginação criadora frente à tirania da percepção visual. Ainda conforme o autor, a predominância da visão e das metáforas visuais na cultura ocidental produz a imaginação formal, que menospreza a causa material que conduz à imaginação material. Porém, as forças imaginantes do nosso espírito dispõem de duas direções: uma imaginação que dá vida à causa formal e outra que dá vida à causa material. Logo, toda poética apresenta um componente de essência material.

À medida que a imaginação material resulta de nossa inserção como corpo no corpo do mundo, completamos nosso entendimento com Merleau-Ponty (2006; 2005) que, apesar de não ter sistematizado de fato uma filosofia acerca do corpo, a questão perpassa seus estudos, sobretudo em “Fenomenologia da Percepção” e “O Visível e o Invisível”. Embora representem fases diferentes do pensamento do autor, essas duas obras contribuem sobremaneira para as reflexões acerca do corpo, pois, divergindo da dicotomia cartesiana corpo/mente, inauguram um novo modo de conceber o corpo. Pois, antes de ser um objeto, o corpo é nosso modo próprio de ser-no-mundo, abrindo-nos ao mundo, colocando-nos em situação.

Objetivos

Comprometidos com estas reflexões preliminares, elegemos os propósitos deste projeto em sendo, o principal, aprofundar a análise da experiência estética das pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas no âmbito da Oficina de Cerâmica do Instituto Benjamin Constant, com especial atenção as poéticas presentes nas produções, materiais e procedimentos ao longo da atuação deste espaço.

Ademais o estudo engloba outras finalidades, a saber:

- Investigar os elementos nos modos de conhecer, fazer e fruir arte na linguagem cerâmica da Oficina.
- Contribuir para o desenvolvimento estético, afetivo e artístico dos múltiplos atores deste espaço.

Metodologia

Em face ao nosso objeto de estudo empírico e teórico, optou-se por uma abordagem qualitativa de matriz fenomenológico-hermenêutica, intencionando-se analisar as informações a partir da percepção do sentido das produções do sujeito, em busca de essências e de compreensão, por meio da intersubjetividade. Contudo, para superar o nível das aparências, desvendando-se o que está intrínseco nos fenômenos faz-se necessário também o exercício de interpretação e reflexão (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Para mais, a fenomenologia considera o homem como um atribuidor de significados, capaz de pensar e com o outro, por meio do trabalho, construir história (ESPOSITO, 1993). Desse modo, o homem se projeta no mundo a partir de uma condição de inseparabilidade.

Ao aproximar-nos do fenômeno para compreendê-lo, somos convidados a participar dele, emergindo daí a importância da hermenêutica. Atualmente, a hermenêutica é considerada como compreensão e interpretação dos textos da obra humana, permitindo buscar o significado de uma obra, como produção humana, a partir do contexto em que se mostra (ESPOSITO, 1994).

Outrossim, intenciona-se empregar fontes com a documentação específica da Oficina de Cerâmica do IBC, composta por reportagens, entrevistas, fotografias, gravações em áudio e vídeos, apontamentos de aulas, cartilha explicativa e folders, juntamente com a observação participante. Cabe dizer que essa documentação ainda compõe os instrumentos de coleta de informações.

Nesse contexto, destaca-se o discurso, pois as palavras vão além do dizer. Por conseguinte, o discurso nos coloca no caminho de análise proposto pela Análise de Discurso (AD), tal como se desenvolveu na França, por Michel Pêcheux (1997a), e no Brasil, por Eni Puccinelli Orlandi (2010; 1996). Esse referencial caracteriza-se, entre outras coisas, por considerar que a linguagem não é transparente. Não é um sistema abstrato, composto por regras formais, úteis, sobretudo à transmissão de informações e/ou comunicações de ideias. De acordo com essa proposta intelectual, o pesquisador deverá atentar-se para os processos e as condições de produção da linguagem, visando analisar aquilo que os sujeitos sociais falam do mesmo modo que as situações em que se produzem esses dizeres (BERNARDINELLO, 2012). Justamente porque o sentido de um texto não permanece em si mesmo, visto que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2010, p. 42).

Considerações Preliminares

A Oficina de Cerâmica é um espaço que, distante da pretensão de oferecer respostas categóricas para a intrincada relação entre a deficiência visual e a arte, faz coexistir a diferença e a multiplicidade. Multiplicidade e diferença que já aparecem na própria deficiência visual, pois em nosso cotidiano na Oficina não encontramos “o cego”, mas sim a variedade: cegueira congênita, cegueira total, baixa visão, visão tubular, visão periférica, perda gradual e súbita da visão, assim como a pluralidade de vivências com a deficiência visual: as situações de educação e estímulos apropriados ou o abandono e o preconceito, conforme o que nos aponta Vygotsky (1997). Conjecturas que nos colocam que ver e não ver não se estabelecem como uma questão meramente fisiológica (SACKS, 1995).

Nesse contexto, esse espaço de arte dilata-se em uma via de conhecimento, de *poiesis* e *autopoiesis*, pois ali se trabalha com uma matéria – barro – que constantemente recorre aos sentidos do corpo, em que a visão se prolonga no tato, em que o corpo inteiro se faz presente, clamando por sua produção de sentido sensível. Parece ser justamente esse contato corpo/argila que tanto fascina as pessoas cegas, com baixa visão e/ou surdocegas que procuram a Oficina de Cerâmica no IBC. Pois, podem entregar-se e integrar-se à experiência estética tátil da arte, usufruindo da beleza além do visível.

Referências

- BACHELARD, G. O pintor solicitado pelos elementos. In: PESSANHA, J. A. M. (Org.). *O direito de sonhar*. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- _____. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A terra e os devaneios do repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BELARMINO, J. Cegueira, cultura e mundividência tátil. In: *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. Tese de Doutorado. Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BERNARDINELLO, L.; SANT’ANNA, M. C. Oficina de Cerâmica no IBC: espaço para a arte – espaço para a vida. In: SILVA, A. C.; PASCHOAL, C. L. L.; RANGEL, F. A.; RODRIGUES, M. R. C.; ROSA, P. I. (Orgs.). *Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

BERNARDINELLO, L. *Pesquisa na graduação: os sentidos discursivos e seus reflexos na formação acadêmica dos bacharéis em turismo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARROLL, T. *Cegueira*. São Paulo: Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura, 1968.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ESPOSITO, V.H.C.; Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma Pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

_____. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Editora Escuta, 1993.

FEITOSA, C. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

HUMPHREY, N. *A evolução e a gênese da consciência*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *IBC por dentro*. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/>>. Acesso 20 mar. 2015.

KASTRUP, V. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 52-73.

_____. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Revista Ciência e Profissão* 28.1, p. 186-199, 2008.

_____. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. *A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual*. *Psicologia em Revista* 13.1, p. 69-90, 2007b.

KRAUSS, R. E. A escultura no campo ampliado. Tradução de Elizabeth C. Boez. Gávea: *Revista Semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil*, Rio de Janeiro: PUC, v.1, n.1, 1984, p. 87-93.

MARTINS, B. S. *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Portugal: Afrontamento, 2006a.

_____. *A cegueira como transgressão corporal: dos corpos marcados aos corpos que marcam*. 2006b. Disponível em: <http://www.antropologia.net/publicacoes/actas_congresso2006/cap7/MartinsBruno.pdf>. Acesso em 08 set. 2014.

_____. *Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas*. 2006c. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/228/228.pdf>>. Acesso em 08 set. 2014.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *O visível e o invisível*. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a, p. 61-151.

SACKS, O. Ver e não ver. In: *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Praxis, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da defectología*. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1929/1997.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

O SENSÍVEL ELO ENTRE A PESSOA QUE DANÇA E A PESSOA QUE ENSINA: QUANDO A SABEDORIA DAS DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS TOCA A EDUCAÇÃO

Marina Luar Duvidovich (UFF)³⁰⁰

Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)³⁰¹

Resumo: O que acontece quando professoras dançam? Este trabalho tece reflexões sobre as possíveis e necessárias contribuições da prática das Danças Circulares Sagradas na formação de educadoras. A partir de uma revisão bibliográfica das produções acadêmicas sobre o tema, abordaremos saberes emergidos durante o ato de dançar, discutindo o lugar da sensibilidade nas instituições de ensino e da Educação Estética na formação de professoras. Trata-se da apresentação de uma pesquisa de mestrado em fase inicial que pretende compreender as relações entre a vivência de professoras na roda de dança e seu fazer educativo.

Palavras-chave: Danças Circulares Sagradas, Formação de Professoras, Educação Estética.

Introdução: apresentando a pesquisa

Considerada uma prática corporal extremamente benéfica por seus praticantes, as Danças Circulares Sagradas têm ocupado lugar proeminente nas pesquisas acadêmicas de diversas áreas que investigam suas potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento humano holístico, ou integral. Nos campos da Psicologia, Terapia Ocupacional, Gerontologia, História Cultural e Educação, estudiosos se concentram em investigar a importância dessas danças como possibilidade de integração entre as esferas que nos constituem como seres humanos, como meio para a “reconciliação” entre corpo, mente, alma. Na área da educação, Ostetto (2006), Couto (2008), Preiss (2011) e Barcellos (2012) já apontaram contribuições positivas para a educação escolar e para a formação docente. As autoras verificaram nas repercussões do ato de dançar poderosos elementos para repensarmos paradigmas educacionais, e é nesse sentido que se encontra a substância das

³⁰⁰ Marina Luar Duvidovich, Mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense. E-mail: luar_marina@hotmail.com. Bolsista CAPES.

³⁰¹ Luciana Esmeralda Ostetto, Prof^a Dr^a da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucianaostetto@id.uff.br.

propostas de Educação Sensível e Educação Estética que esta pesquisa se interessa em estudar.

A pesquisa aqui proposta será de caráter qualitativo, inspirando-se nas abordagens narrativas e, em complementariedade, investindo na pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica terá a finalidade de investigar e aprofundar teoricamente o tema que envolve o trabalho: 1) inicialmente será feito o levantamento da produção já existente, sobre a temática das Danças Circulares Sagradas relacionados à área da Educação, assim como da produção teórica no que tange à Educação Sensível, Educação Estética, Educação Poética e seus desdobramentos. Para tanto serão consultados o banco de dados da CAPES, para teses e dissertações, e o SCIELO, para localização de artigos publicados em diferentes periódicos; 2) feito o levantamento, pretende-se explorar e organizar a bibliografia que compõe o campo teórico abordado, descrevendo, analisando e sistematizando conceitualmente os termos supracitados; 3) o panorama conceitual traçado servirá para embasar as análises que serão realizadas no segundo momento da pesquisa. No que se refere à pesquisa narrativa propriamente dita, pretende-se ouvir professores que sejam praticantes de danças circulares sagradas; e, para tanto, será utilizada a “entrevista narrativa”. Nesse ponto, será necessário, antes de tudo, localizar possíveis professoras que participem em grupos de Danças Circulares Sagradas; por questões de viabilidade geográfica, circunscrevemos essa busca/localização aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Após a definição dos participantes, serão propostas entrevistas narrativas, enfocando a relação entre o dançar na roda e o educar na escola. Com as narrativas produzidas/recolhidas, serão estabelecidas análises e/ou interpretações, desdobradas em reflexões acerca do conteúdo identificado em estreita relação com os objetivos traçados para a pesquisa.

No presente trabalho, apresentaremos os resultados de uma revisão bibliográfica inicial, etapa em que se encontra a pesquisa.

Entrando na roda: as Danças Circulares Sagradas

Num primeiro olhar, as Danças Circulares Sagradas são práticas de dança desenvolvidas em círculo, como a própria denominação sugere. Não são necessários conhecimentos prévios de dança ou da coreografia, nem são requisitadas habilidades técnicas específicas: apenas se espera do participante que esteja presente e aberto a

entregar-se ao fluxo da dança. A atividade é aberta para quem queira partilhar da experiência do dançar coletivo, sem finalidade de apresentar-se a um espectador, mas simplesmente como vivência pessoal e coletiva da atividade de dançar. Configuraram-se como um movimento cultural que hoje conta com um repertório específico de músicas e danças de todo o mundo, com os mais variados ritmos e movimentos. Ao participar da atividade, podemos dançar inúmeras coreografias, sejam elas tradicionais de povos e culturas ancestrais, ou contemporâneas, elaboradas por coreógrafos com múltiplas inspirações. Estas ligam-se pela intencionalidade de serem dançadas em comunhão com o outro, fazendo reverberar simbologias e significados próprios do círculo de dança (WOSIEN, 2000).

É fundamental aqui pontuar que o dançar em círculo é uma prática humana ancestral. Há centenas e mesmo milhares de anos as danças circulares são parte da expressão cultural de diversos povos tradicionais por todas as partes do mundo. Segundo Yara Couto, “as danças circulares são primordiais, poderosas e universais” (COUTO, 2008, p.67). Manifestação ritualística coletiva, estas danças surgem tradicionalmente como expressão da conexão dos seres humanos com a natureza e sua dimensão sagrada, não como espetáculo. Foram as raízes das tradicionais rodas de dança de culturas populares que inspiraram o início desse movimento hoje intitulado Danças Circulares Sagradas.

É evidente que a compreensão do que são as DCS se dará apenas por meio de uma descrição escrita; como expressão corporal que é, seu entendimento passa por dimensões que estão além da palavra. Acima, nos detemos sobre suas características, sem pretensões de definir ou determinar, mas convidar a imaginar a experiência de dançar numa roda. Adiante seguiremos apresentando sua história como movimento cultural.

Sobre as origens desse movimento como se conhece hoje, não há como deixar de citar o bailarino e coreógrafo, Bernhard Wosien (1908-1986). Em seu livro “Dança: um caminho para a totalidade”, publicado no Brasil, em 2000, o precursor narra seu percurso pessoal e sua história com a dança. Nele, descreve o quanto sua trajetória na arte esteve sempre marcada pela espiritualidade, cultivada desde a infância. Atuava como docente da Escola Técnica para Estudos Sociais em Munique quando, em meados dos anos 1960, formou um grupo na Escola Popular Superior com o qual viajou pela Europa pesquisando as velhas danças de roda (comumente chamadas de danças folclóricas). Ao tomar contato com as danças tradicionais, encantou-se pela cultura popular e por sua forte conexão ritualística com as raízes da fé dos povos. A dimensão sagrada das danças folclóricas de

roda, marcou Wosien em sua trajetória com a dança dali em diante. Nessa época, ao descobrir o enorme potencial de cura holística presente nessas danças de roda, passou a desenvolver seu trabalho de ensino das danças como procedimento terapêutico.

No decorrer dos anos 1990 aos anos 2000, houve um processo de expansão do movimento dentro do Brasil. As danças se espalharam por todas as regiões do país e foram se popularizando ao longo dos tempos. Grupos de dança se formaram em variadas cidades de diferentes estados brasileiros, que promovem encontros reunindo pessoas e grupos de diferentes áreas para dialogar sobre seus trabalhos com as danças e, invariavelmente, dançar em grandes rodas. Ultimamente, além das danças tradicionais do mundo, estão sendo incorporadas ao movimento matrizes de danças populares brasileiras, como o samba, o xote, o samba de coco, a ciranda, o maracatu, o cacuriá, as quais também passaram a integrar as rodas. Além disso, novas coreografias também são criadas, o que amplia cada vez mais o repertório das DCS. A variedade de músicas dançadas é parte importante da rica diversidade que caracteriza o movimento: em uma mesma roda, pode-se dançar os passos dos povos de diversas regiões do globo, transitando entre tradições ciganas, celtas, judaicas, afro-brasileiras, zulus ou xavantes.

O Sensível na Educação, as Danças e seus símbolos

Não é difícil notar quantos aspectos essenciais da expressão de mulheres e homens em sua especificidade humana vêm sendo interditados em nosso mundo moderno. Duarte Jr. (2000) traz isso à tona ao apontar que vivemos um tempo em que o conhecimento racional tem se afirmado como único legítimo, e sendo fundamento do discurso científico impõe-se socialmente como hegemônico. O autor considera a Ciência como a maior produtora de verdades que conhecemos e, baseando-se nela, a cultura ocidental moderna renega as dimensões não racionais do ser humano. A cultura moderna nos fragmenta ao cindir razão e sensibilidade, pensamento e emoção, cognição e afeto, apropriação e criação. Práticas dissociadoras monopolizam as instituições educacionais, e o que experienciamos em nosso processo de escolarização é a valorização unívoca do pensamento lógico, conceitual, científico e a supressão das outras esferas que nos integram e nos constituem. Considerando o humano como ser complexo, cuja inteireza se encontra na articulação das esferas consciente, inconsciente, racional, sensível, corporal, intuitiva, espiritual, é urgente

pensarmos uma educação que possibilite aos indivíduos uma conexão mais profunda entre elas, práticas que as escutem, estimulem e valorizem.

É na contramão do pensamento hegemônico de caráter massificador que se tem afirmado a importância de investigarmos caminhos para uma pedagogia que nos leve a descobrir formas autênticas e inusitadas de sentir e perceber a realidade, do deslocar do pensamento, da expansão da consciência, da existência, da vida. Para tal, tem sido proposta uma educação da sensibilidade, que busca alcançar a potência latente de ser humano inteiro, em todas as nossas faculdades. “Educação Sensível”, “Educação Estética”, “Educação Poética” são termos que vêm surgindo em produções acadêmicas recentes, como nos mostra Gallo (2014, p.199):

Hoy sabemos que hay una nueva modalidad de la experiencia educativa que intenta poner el acento en el cuerpo y, en sus variaciones sensibles, rescata la imaginación, la contemplación, la atención, el sentimiento, la percepción, el asombro; así como los principios de introspección, delicadeza, inexactitud, fineza y variabilidad.

É por meio da Arte e suas múltiplas linguagens que se sugere para o campo da educação “uma abordagem integradora do ser humano, denominada educação da sensibilidade estética” (COUTO, 2010, p.177). Diretamente ligada à vivência do lúdico e do belo por meio das mais variadas expressões artísticas, a educação aqui proposta inscreve-se pelas manifestações, como o desenho, pintura, escultura, dramaturgia, dança, coreografia, música, audiovisual, cinema, poesia, literatura, assim como o jogo e a brincadeira, entre tantos outros que compõem esse universo expressivo.

Reconhecida como esfera constituinte do ser humano, a sensibilidade é o território de percepção do mundo e da realidade em que se manifesta o sentir; é meio pelo qual a consciência se orienta em relação à experiência; é forma de conhecimento que passa pelos sentidos, pelo subjetivo, compondo nossa experiência de estar vivo; é saber que antecede o racional, plataforma em que se constroem os significados simbólicos do raciocínio. Sensibilidade é lugar de onde fala a arte, o estético, o poético. Onde se sente os sons, os ritmos, o silêncio. Lugar que se ligam o corpo e a alma.

De acordo com Barcellos, “através das Danças Circulares, existe uma tentativa de conexão do homem dançante com o movimento dinâmico do Universo” (BARCELLOS, 2012, p.18.). Os símbolos e imagens que emergem das DCS, em seus movimentos, ritmos e sons, operam em todos os níveis de consciência, conduzindo ensinamentos profundos dessas danças provenientes de tradições ancestrais. Trazem aos corpos que dançam

múltiplos afetos, sensações, experiências. No correr da atividade, a roda de dança toma formas diversas, com seus corpos, os dançantes desenham mandalas em movimento. Jung (2002) explica “símbolo” como sendo um termo, palavra ou imagem que implica algo além de seu significado manifesto imediato, nos conduzindo a ideias que estão fora do alcance de nossa razão. São noções que escapam ao domínio da consciência, ligadas ao misterioso território do inconsciente, incapazes de ser definidas ou explicadas precisamente.

Não importa se o símbolo do círculo está presente na adoração primitiva do sol ou na religião moderna, em mitos ou em sonhos, nas mandalas desenhadas pelos monges do Tibete, nos planejamentos das cidades ou nos conceitos de esferas dos primeiros astrônomos, ele indica sempre o mais importante aspecto da vida – sua extrema e integral totalização. (JAFFÉ, 2002, p.240)

As estações do ano, as fases da Lua, o trajeto do Sol no céu, do sangue no coração, os processos de vida e morte e vida... A natureza nos ensina com sua sabedoria o que nós humanos manifestamos com nossos signos: tudo é cíclico. E como têm se demonstrado, as DCS são um caminho para acionarmos toda a sabedoria contida no círculo. Símbolo de significado fértil; de acordo com o Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant, o círculo está ligado às noções de totalidade, ausência de divisões, unidade de todas as coisas, ao universo. Ao dançarmos em círculo acionamos as propriedades contidas nesse símbolo. “O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim, e nem variações; o que o habilita a simbolizar o tempo (...) uma sucessão contínua e invariável de instantes” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015, p.250).

Considerações finais

Existe um posicionamento nítido em relação ao “para que educar” contido na proposta de uma educação sensível, ilustrado pelas seguintes palavras da educadora e artista plástica Marly Meira (MEIRA, 2003, p.108):

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não nos faz ignorantes de nossos poderes mais importantes, que não nos torna tolos, perversos nem feios pela falta de amor. Para que isso aconteça é preciso aprender a olhar e a escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.

Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa buscará apoio nos fundamentos das propostas teórico-metodológicas de uma Educação Sensível para fazer ecoar a voz das educadoras que experienciam a sensibilidade em seu cotidiano na escola. Como a prática das Danças Circulares Sagradas educam a sensibilidade docente? Em que sentido a sensibilidade de professoras repercute na educação escolar? Como o ato de dançar em roda por professoras pode afetar o cotidiano da escola? O que dizem esses sujeitos sobre as influências da dimensão sensível em suas profissões e suas vidas? Tais questionamentos representam o foco desta proposta de pesquisa e a busca por responder a eles, o movimento em direção a uma educação que alcance o sentido mais profundo da palavra ‘humano’.

Referências

BARCELLOS, Janete Teresinha da Silva. Danças Circulares Sagradas: Pedagogia da Presença, do Ritmo, da Escuta e Olhar Sensíveis. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2012.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COUTO, Yara Aparecida. Dança Circular Sagrada e seu potencial educativo. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas – UNIMEP, Piracicaba, 2008.
_____. Arte na educação: brincar, dançar, rodar... tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (Org.). Intensidades da infância: corpo, arte e o brincar. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2000.

GALLO, Luz Elena. Expresiones de lo sensible: lectura em clave pedagógica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 197-214, jan/mar. 2014.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, Carl Gustav. O Homem e seus Símbolos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002. (pp.230-271)

JUNG, Carl Gustav. O Homem e seus Símbolos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

MEIRA, Marly. Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educadores na roda de dança: formação – transformação. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2006.

PREISS, Patrícia Viegas. Construindo o caminho no círculo: processos de ensino/aprendizagem nas danças circulares sagradas. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação Física e Ciência do Desporto – PUCRS, Porto Alegre, 2011.

WOSIEN, Bernhard. Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)

NARRATIVAS NO MUSEU: O QUE FALAM CRIANÇAS E PROFESSORES SOBRE AS OBRAS DE ARTE DO SÉCULO XIX

Simone Bibian (UFF)³⁰²

Resumo: O trabalho aqui apresentado contempla questões discutidas no projeto de dissertação, em fase inicial, que versa sobre o encontro de crianças e professores de Educação Infantil com a arte. Considera o museu como espaço de construção de significados, experiências e descobertas. Com inspiração nas abordagens narrativas e da pesquisa com crianças, o caminho teórico-metodológico prevê registros de narrativas de crianças e de professores de Educação Infantil sobre obras de arte, a partir de uma visita ao Museu Nacional de Belas Artes - RJ. Pretende-se identificar quais obras falam mais a crianças e professores, bem como apontar proximidades e discrepâncias entre as narrativas. O material produzido permitirá discutir possibilidades pedagógicas da visita de crianças a museus de arte, sobretudo com acervos do século XIX, o que é incomum.

Palavras-chave: Criança e museu; Educação Infantil e arte; educação museal; narrativas.

Introdução

O projeto de mestrado em desenvolvimento se inscreve na Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF), e tem orientação da Prof^a Dr^a Luciana Ostetto. Investigar como se dá o encontro de crianças e professores de Educação Infantil com a arte, no espaço de um museu, é seu principal objetivo.

Por vezes, visita-se um museu com ideias prévias, possivelmente influenciadas pelo senso comum: *museu é lugar de coisa velha*. Como são espaços historicamente elitistas, muitos visitantes acabam por se sentirem excluídos pelo espaço físico intimidador, pelos textos pouco esclarecedores, pelas obras e objetos incompreensíveis. Assim, não apenas o acesso do público é importante, mas também a apropriação desse espaço, lugar de construção de significados, de experiência e conhecimento, pois “cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma” (BRANDÃO, 2014).

Faz parte desse público a Educação Infantil, que apresenta particularidades para as quais os Setores Educativos não estão preparados. Segundo CARVALHO (2005), a

³⁰² Simone Bibian, Pedagoga, mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense. E-mail: simone.bibian@gmail.com.

criança se configura como o mais indesejado dos visitantes em um museu. Suas brincadeiras, experimentações, forma de se relacionar com o espaço, questionamentos, suas múltiplas formas de expressão não se encaixam nos procedimentos de rotina de uma visita.

Nessa relação museu e criança, o professor de Educação Infantil é um importante interlocutor, podendo construir uma prática pedagógica que promova a experiência estética, o diálogo com as obras, os artistas e os espaços culturais.

A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais (OSTETTO, 2011, p. 05).

Considerando que hoje o museu se constitui em mais um recurso possível em que os sujeitos poderão ampliar-se culturalmente, adquirindo uma visão crítica, uma consciência de pertencimento à História, proponho investigar como se dá o encontro de crianças e professores da Educação Infantil com a arte, por meio de suas narrativas.

A pesquisa acontecerá no Museu Nacional de Belas Artes, instituição onde trabalho desde 2010, como servidora pública no Setor de Educação.

Entre outras atividades, realizo visitas mediadas ao museu para crianças, procurando tornar a experiência significativa, com conversas, histórias e jogos. Também ministro, com outros colegas, oficinas pedagógicas destinadas a professores e alunos de licenciatura de diversas áreas, com objetivo de aproximar escola e museu.

Apresento abaixo duas situações ocorridas durante essas atividades, que me mobilizaram particularmente e, de certa forma, me impulsionaram à pesquisa:



Arquivo pessoal

Esta foto se refere a um trabalho realizado ao longo de um ano, em parceria com uma creche próxima ao museu. A última atividade foi uma oficina para as famílias, em que as crianças apresentariam o museu e as obras aos seus familiares. Essas duas meninas, no entanto, optaram por ficar de mãos dadas e andaram livremente pela galeria, parando em frente a algumas obras e tecendo comentários sobre elas, sem a interferência de nenhum adulto.

A foto abaixo mostra um fato acontecido durante uma oficina realizada para professores de Educação Infantil. Uma obra de arte chamou a atenção porque uma das professoras estava com o corte de cabelo e vestido com cores e padrões muito parecidos com os mostrados nesse quadro. As outras professoras fizeram questão de que ela posasse para fotos, como que, integrada à cena, estivesse recebendo a maçã ofertada pela personagem.



Arquivo pessoal

Infelizmente, não sei o que conversaram aquelas duas meninas da primeira foto. Intriga-me saber como poderia chamar a atenção de crianças do século XXI, com todo apelo visual e tecnológico atual, uma obra de arte do século XIX, parte da iconografia de uma história gloriosa criada para o Brasil. No que tange ao caso das professoras, foi divertido vê-las “brincando” com o quadro, modificando e sendo modificadas pela arte. Apropriaram-se de uma obra, num lugar em que, por sua própria história e arquitetura, costuma inibir a interação.

Como educadora de museu, questiono: o que as crianças poderiam expressar sobre algo e num lugar que não foi feito para elas? E o professor, ele mesmo um espectador, visitante, apreciador de arte ou nada disso: o que pensa sobre as obras do século XIX? Como é possível abrir-se para inúmeras interpretações se o que estão em jogo são obras de arte sacralizadas pelo museu, que parecem não permitir nenhuma outra leitura a não ser a dos “especialistas”? A educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005) propõe que as crianças sejam livres para pesquisar diferentes materiais e a tentarem coisas novas. Os

desafios que ela lhes propõe na sua oficina de arte mostram às crianças que não há uma única resposta – ela as encoraja a investigarem e pensarem o oposto, o incomum. O museu de arte poderia ser também um espaço que abriga diferentes respostas?

Assim se justifica minha questão para a dissertação de mestrado: o que narram crianças e professores sobre as obras do século XIX no espaço de um museu? Terei oportunidade de ouvi-los, por meio de pesquisa qualitativa, com inspiração na abordagem biográfica, dialogando com Souza (2006), entre outros. Na pesquisa com crianças, a crítica à visão adultocêntrica reconhece que as crianças são agentes ativos e construtores de suas próprias culturas (MÜLLER e CARVALHO, 2005; entre outros).

Desenvolvimento da pesquisa – metodologia e reflexões

Serão gravadas narrativas de crianças de 4 a 5 anos, e de professores de Educação Infantil sobre obras de arte brasileira do século XIX, com uma visita ao museu. Poderei identificar quais obras de arte falam mais a crianças e professores e apontar proximidades e discrepâncias entre as narrativas produzidas por eles.

Com esse material, pretendo discutir possibilidades pedagógicas da visita de crianças de 4 a 5 anos a museus, cujo acervo seja de obras de arte do século XIX.

Para a realização desta pesquisa, as reflexões de CHAGAS (2006) serão valiosas para pensar sobre o papel dos museus na contemporaneidade. Segundo ele, o que o museu apresenta é uma visão possível da história, e não *a* história. Assim, uma nova leitura é sempre possível. Partindo dessa concepção, vemos o museu como algo vivo, em constante tensão entre a memória e o poder; dessa forma, o trabalho educativo só faz sentido quando estimula novas leituras da exposição.

O autor aborda, ainda, o fato de que aquilo que é exposto no museu, a memória que é preservada, geralmente pertence às classes dominantes. Os museus podem estar a serviço dos interesses ideológicos de determinados grupos sociais, econômicos, étnicos, religiosos e outros, e podem também libertar. Segundo CHAGAS:

Trabalhar os museus e a museologia nesta perspectiva (do poder da memória) implica afirmar o poder dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para o melhor equacionamento de seu acervo de problemas. O museu que abraça esta vereda não está interessado apenas em democratizar o acesso aos bens culturais acumulados, mas, sobretudo, em democratizar a própria produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é tanto com o ter e preservar

acervos, e sim com o ser espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder o “seu sinal de sangue (CHAGAS, 2006, p. 23).

Como tornar o museu nesse espaço de relação e estímulo às novas produções, como propõe Chagas? De forma geral, as visitas guiadas têm a preocupação de transmitir informações e há pouco espaço para a imaginação, principalmente, em se tratando de obras do século XIX. No entanto, o filósofo alemão Walter Benjamin nos alerta que:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1994 p. 203).

Maria Isabel Leite (2010) discute a relação das crianças com os museus, ainda hoje como espectadoras. A criança é um sujeito histórico, social e cultural: faz parte da História, transforma-a e é por ela transformada. A visita ao museu deveria estimular o diálogo, acolhendo o modo particular que a criança tem de ser e estar no mundo.

A abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil (EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G, 1999) e as ideias da educadora Anna Maria Holm (2005) poderão auxiliar na reflexão sobre as possibilidades da infância, trazendo uma nova forma de escuta da criança.

As contribuições de Luciana Ostetto (2011) irão auxiliar na abordagem ao professor. Segundo ela, ele é um interlocutor privilegiado, cujo papel é, também, o de “permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade” (OSTETTO, 2011, p. 06) e na construção do olhar sensível.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRANDÃO, C. R. F. *Os museus*. Em: < <http://www.museus.gov.br/os-museus/>>. Acesso em 25 agosto 2015.

CARVALHO, M. C. M. P. *Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural*. Rio de Janeiro: PUC Rio, Departamento de Educação, 2005

CHAGAS, M. de S. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n.125, p. 161-179, maio/ago 2005.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999

HOLM, A.M. *Baby-art - Os primeiros passos com a arte*. São Paulo: MAM, 2007
_____. *Fazer e Pensar Arte*. São Paulo: MAM, 2005

LEITE, M. I. e OSTETTO, L. E. (orgs) *Museu, educação e cultura – encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2010
_____. *Crianças, velhos e museu: memória e descoberta*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 74-85, jan./abr. 2006

OSTETTO, L.E. *Educação Infantil e arte: Sentidos e práticas possíveis*. São Paulo: UNESP, 2011

Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> Acesso em 04 set. 2015

SOUZA, E. C. *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. Revista Educação em Questão, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

Roda de Conversa “Educação e Inclusão”

Linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano e da Educação Popular (ECEP)

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Sandra Cristina Morais de Souza (UFF)³⁰³

Mary Rangel (UFF)³⁰⁴

Resumo: A pesquisa que propomos aqui terá como objeto de estudo as representações sociais sobre a inclusão na formação inicial de professores. Buscamos identificar as representações sociais sobre a inclusão dos alunos ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa. Utilizaremos como referencial teórico os estudos de Moscovici, Jodelet, Abric, entre outros. Os sujeitos da pesquisa serão os alunos ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia. Para coletar os dados, empregaremos o teste de associação, para os alunos, e a entrevista, para os professores. Acreditamos que o estudo proposto poderá tornar mais claro o que se pensa, o que se diz e o que se faz em relação à inclusão na formação inicial de professores de nível superior.

Palavras-chaves: Representação social; Inclusão; Formação de professores.

Introdução

Vivemos um momento de transição paradigmática nas diversas áreas do conhecimento. Essa transição propõe a ideia de uma nova forma de conhecimento e de ver e entender o mundo ao nosso redor. Isso não quer dizer que estamos abandonando o paradigma da modernidade vigente em nossa sociedade, mas descortinando um novo olhar, uma nova perspectiva, uma nova ciência e entrelaçando o sujeito e o objeto do conhecimento.

Em meio a esse processo de transição, as noções de espaço e de tempo ganham novos sentidos e significados, fronteiras são desarticuladas, e identidades tornam-se cada vez mais fluidas e flexíveis. Segundo Bhaba (1998, p. 19),

³⁰³ Sandra Cristina Morais de Souza - Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: profsandrapsico@hotmail.com. Bolsista CNPQ.

³⁰⁴ Mary Rangel - Doutora em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais parece não haver nome próprio [...] Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Nesse emaranhado social, encontramos pessoas ou grupos de pessoas marginalizados, figuras que não se enquadram nos parâmetros sociais, portanto são excluídas da sociedade. Contrários à exclusão, surgem movimentos e programas que buscam a sua erradicação. Uma demonstração disso são os diversos projetos e programas sobre o combate à exclusão social. Os programas de combate à exclusão visam promover o conceito de inclusão como o oposto à exclusão. Entretanto, esse conceito admite diferentes interpretações, desde a concepção de igualdade, como resultante da integração do diferente, até a concepção de justiça social.

De acordo com Acorsi (2010, p. 121), “ao tomarmos a inclusão como ‘o assunto do momento’, é interessante pensarmos sobre ela, buscando suas possíveis significações para, então, operar com as representações que ela carrega”. Assim, entendemos que as representações sociais acerca da inclusão são construídas e consolidadas a partir dos saberes e das expectativas que lhe são conferidas nos espaços sociais.

Considerando o papel da universidade na formação docente, porquanto o futuro educador já ingressa no curso de formação carregado de sentidos em relação ao papel da escola na sociedade e aos demais aspectos sociais e pedagógicos do cotidiano escolar, é de se esperar que, no percurso de sua preparação para a atividade docente, ele tenha a oportunidade de explicitar essas representações, inclusive para ressignificá-las, e de discutir sobre elas, o que, nem sempre, acontece, como afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 267):

Os professores e professoras entram em sala de aula com uma bagagem de suposições, crenças e valores implícitos e não articulados sobre o contexto da escolarização. Esse conhecimento social nem sempre tem sido levado em consideração na formação dos professores e professoras.

Assim, é relevante conhecer as representações sociais dos docentes e dos discentes acerca do fenômeno da inclusão e como esse conhecimento, elaborado e compartilhado pelos grupos de pertença, forma um processo gerador de condutas, e compreender como se dão esses processos e como são construídas a linguagem e a relação entre eles.

Partimos da premissa de que as representações sociais sobre a inclusão sofrem modificações no núcleo das representações, no decorrer do curso, e que essas alterações são influenciadas pelas disciplinas cursadas ao longo da formação inicial. Isso sugere que as intervenções docentes são promotoras de mudanças nas representações sociais dos discentes.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa que ora estamos propondo será o de identificar as representações sociais sobre a inclusão dos docentes e dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa.

Situando a pesquisa

A pesquisa será de abordagem qualitativa, pelo fato de permitir que o pesquisador vá além da exploração dos dados, ainda que, em uma de suas etapas, utilize dados quantitativos. Tal abordagem nos proporciona participar do fenômeno estudado de maneira contextualizada, impondo construções que vão além da simples observação dos fatos. Segundo Chizzotti (2001, p.79),

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema de significados cujo objetivo principal é de traduzir e expressar os fenômenos sociais.

Lócus da pesquisa

O *lócus* escolhido para a pesquisa será o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba na modalidade presencial.

Sujeitos da pesquisa

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, fizemos um levantamento da quantidade de alunos matriculados no semestre 2015.2 no 1º e no 8º períodos do curso por

disciplina. No 1º período, selecionamos 152 alunos matriculados na disciplina ‘Psicologia da Educação’ e no 8º, os matriculados nas disciplinas ‘Teoria do Desenvolvimento I e II’, o que totalizou 138 alunos. O número de docente ainda não foi informado pela Coordenação do Curso.

Instrumentos

Para coletar os dados, utilizaremos o teste de associação livre de palavras e a entrevista. O teste, associado a outros instrumentos, permite checar o núcleo central das representações (ABRIC, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 2000; SÁ, 1996). A entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Análise dos dados

Os dados serão analisados à luz da Teoria das Representações Sociais, na linha proposta por Abric (1998) de identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais sobre inclusão. Os dados quantitativos serão analisados na perspectiva da estatística descritiva. Para categorizar e apresentar os dados, utilizaremos o *software* SPSS.

As representações sociais

Compreender os processos que entrelaçam as dimensões do simbólico e do imaginário está na essência da teoria das representações sociais. Essa teoria, criada por Serge Moscovici, por volta de 1960, apresenta uma nova forma de compreender as estruturas sociais. Para Jovchelovitch (2013), as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente.

Nesse sentido, ao falarmos em representação social da inclusão, estamos nos referindo à construção de um significado construído coletivamente e individualmente no meio social. Ou seja, são formas de expressões sociais construídas pelos sujeitos, em nosso

caso, os discentes e docentes, que ajudam a entender, interpretar e construir o conceito de inclusão dentro e fora do ambiente escolar.

A atividade representativa é um processo psíquico que pode tornar familiar e presente, no universo mental do indivíduo, um objeto que é exterior a ele. Assim, o objeto articula-se e relaciona-se com outros objetos presentes nesse universo dos quais se apropria e lhes empresta significado. Esse processo é orientado por experiências e valores do indivíduo.

A opção pelo referencial das representações sociais se justifica porque atende aos propósitos pesquisa proposta, visto que investigam os sistemas de referência (valores, crenças, afetividade, símbolos, convicções, contradições) como produtos sociais referidos nas condições de sua produção. Segundo Jodelet (2001), a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. São sistemas de interpretações que regem as relações do sujeito com o mundo, no sentido de que orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e assumem uma forma de linguagem comum.

Moscovici (1978) cita dois processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Tais processos são sociocognitivos, porquanto são regulados socialmente e se referem às regulações normativas que verificam as operações cognitivas. A objetivação é a forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e tornam-se expressões de uma realidade natural (VALA e MONTEIRO, 2000). Por meio da objetivação, podem-se corporificar os pensamentos e tornar físico e visível o impalpável, ou seja, transformar em objeto aquilo que é representado (NÓBREGA, 2003). Desde o surgimento dos discursos inclusivos, a objetivação passou a ser necessária, visto que essa nova perspectiva inclusiva precisava ser naturalizada pelo homem comum. Os sujeitos, através de seu sistema cognitivo em intensa interação social, criaram mecanismos com os quais transformaram o desconhecido em algo familiar. A mídia e as pessoas se apoderaram desse mal desconhecido e estranho, cuja proximidade ainda não tinha sido revelada.

Assim, o discurso inclusivo se tornou algo natural no meio social, o que confirma o pensamento de Moscovici (2003, p. 71) de que, “percebida, primeiramente, como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos

olhos, física e acessível”. Para ele, a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala.

A ancoragem está dialeticamente articulada à objetivação. Por meio dela, é possível incorporar o que é desconhecido ou novo em uma rede de categorias usuais (NÓBREGA, 2003). Para Moscovici (2003), a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada. Assim, para que o estranho seja familiarizado e dominado, os sistemas de pensamento já estabelecidos tendem a predominar através dos mecanismos de classificação, comparação e categorização do novo objeto em julgamento (NÓBREGA, 2003).

Esse processo é necessário para que se estabeleça uma representação, pois, segundo Moscovici (2003), quando as coisas não são classificadas, elas se tornam estranhas e, ao mesmo tempo, ameaçadoras. Portanto, a ancoragem integra as informações e as transforma num conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos, o que culmina na instrumentalização do saber, confere um valor funcional à estrutura imageante da representação e contribui para exprimir e constituir as relações sociais (VALA e MONTEIRO, 2000).

Associando esse processo ao discurso inclusivo, percebemos como tal discurso se tornou uma representação social, porque todos devem estar na escola, fazendo parte das estatísticas escolares. Os indivíduos viram-se diante do novo e precisavam ancorar o novo objeto aos já estabelecidos em seu sistema de pensamentos.

Inclusão

Sabemos que muito se tem discutido sobre a inclusão, mas temos consciência do muito que ainda falta ser realizado. O processo de inclusão não diz respeito apenas à escola, mas a todos os que integram o contexto educativo - o aluno, o pai, o educador, o gestor, enfim, os todos que fazem parte desse processo.

Diante dessa realidade, incluir todos é a grande meta educacional da contemporaneidade. Para que isso aconteça, é preciso incorporar todos no sistema. Isso significa que todos aqueles que estão fora do ambiente educacional precisam ser incluídos. Para tanto, é necessário que sejam matriculados e façam parte das estatísticas escolares. Com o intuito de capturar esses indivíduos, o sistema usa recursos midiáticos, como a

divulgação em propagandas de rádio, televisão, mídia impressa etc. de que a escola está pronta para recebê-los.

Segundo Hattge (2007), todos são chamados a fazer parte da escola, e quando ele diz “todos”, não está se referindo somente às pessoas com deficiência, mas também à inclusão como uma questão mais ampla, que envolve gênero, raça, etnia, religião, classe social. Todos devem frequentar essa instituição, que se constituiu como um dos grandes pilares sobre os quais se forjou a sociedade moderna.

Ao contemplar esse discurso, precisamos lembrar que a escola moderna foi alicerçada nos ideais iluministas, que lhe atribuem o poder de disciplinar e de controlar. Para que esse controle seja absoluto, cabe à escola diferenciar uns dos outros, ou seja, identificar quais os aptos e os não aptos a ingressarem nela. Ao falarmos do binômio inclusão/exclusão, não estamos nos referindo a algo novo, contemporâneo, como alguns discursos nos levam a pensar.

Dorziat (2008) enfatiza que a forma mais coerente de ação pedagógica transformadora é a busca por uma política da diferença, em que o processo educacional seja menos excludente, na medida em que considera, em seus esquemas de ação, o outro, ou os outros em suas características linguísticas, cognitivas, físicas, culturais e sociais.

De acordo com Gallo (2009), será que compreendemos, de fato, a diferença? Vivemos a diferença, ou ela está apenas em nossos discursos? A diferença está aí e sempre esteve para quem teve olhos para ver. Esse questionamento nos leva a pensar por que se fala tanto em reconhecer a diferença se ela sempre esteve presente na humanidade.

Nesse sentido, podemos articular que o conceito de inclusão nasce com a necessidade de lidar com o diferente. Embora a ideia tenha sido produzida através da ação de diversos grupos sociais, considerados, até então, excluídos pela sociedade capitalista, houve uma ressignificação do discurso da diferença, como coloca Lopes (2007, p. 16):

A inclusão como invenção engendrada e proclamada como a conhecemos hoje, como algo que nasce da vontade de um coletivo (sociedade disciplinar), está passando pela mesma tensão vivida por outras invenções que propunham o fortalecimento de uma população e o esfacelamento das utopias que a mobilizam. No lugar de utopias que mobilizavam a população, estão aparecendo razões produzidas por outras lógicas que não as do bem comum, mas as do desenvolvimento de pessoas capazes de tornarem-se incluídas.

Devemos ter cuidado para não mascarar a diferença com base no discurso do diverso. Caso isso ocorra, estaremos diminuindo a diferença sob o ponto de vista de algumas características, tais como: cor dos olhos, cor da pele, tipo de cabelo, religião,

deficiência etc. Assim, desconsidera a constituição humana como carregada de dinamicidade, fluidez, múltiplas determinações, enfim, recheada de forças que não podem ser reduzidas às características que a diferenciam.

Uma demonstração disso encontra-se na seguinte citação:

A diferença é o oposto de o mesmo, enquanto que o oposto da igualdade é o diverso. Portanto, podemos lutar pela inclusão das diferenças dando condições de igualdade de acesso e permanência dessas nos diferentes espaços sociais (LOPES, 2007, pg. 20).

Para pensar em inclusão, não basta aceitar o diverso, é preciso aceitar a diferença. Caso isso não ocorra, a diferença será sempre uma tentativa frustrada de tornar o diverso corrigível, passível de normalização. Portanto, o discurso inclusivo praticado pela mídia se apresenta apenas como uma invenção produzida pela sociedade, visando ganhar *status de verdade*.

Assim, tendo em vista toda a problemática apresentada, entendemos que o sistema educacional encontra-se em constante processo de transformação, o que exige mais qualificação dos profissionais que vão atuar nesse novo cenário educacional. Nessa perspectiva, nosso objeto de estudo se articula à complexidade desse tema, porque acreditamos que a formação docente, especialmente a inicial, precisa ser repensada, com a finalidade de acabar com os currículos engessados e as práticas e as posturas excludentes.

Considerações parciais

Pretendemos, em nossa investigação, identificar as representações sociais dos alunos ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia sobre a inclusão. Nossa hipótese é de que o núcleo central da representação de inclusão dos alunos ingressantes é diferenciado do núcleo central da representação dos concluintes.

O núcleo central das representações poderá sofrer transformações se houver modificação nas práticas sociais. É justamente pela análise das práticas cotidianas que devemos começar. Portanto, se as práticas educacionais forem promovidas, desde a formação inicial dos professores, podemos obter transformações consideráveis na representação social da inclusão.

Referências

- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: ANDRADE, M.A.A. *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB, 1998.
- ACORSI, Roberta. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Org.). *Aprendizagem & inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANSZNADJER F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG. 1998.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DORZIAT, Ana. Educação especial e inclusão educacional. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina e colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.
- GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T. V. M. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ ALB, 1998.
- GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). *Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Alínea, 2009.
- HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle e risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'ÍGNA, Maria Cláudia (Org.) *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007. p. 189-200.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. IN: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p.17-41.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S; GUARESCHI, P. (Org.) *Textos em representações sociais*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013. p. 53-72.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'ÍGNA, Maria Cláudia (Orgs.) *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. B. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: S. P. M. Moreira, & J. C. Jesuíno (Org.) *Representações sociais: teoria e prática* João Pessoa: Ed. Universitária, 2003. p. 55-87.

VALA, J. & MONTEIRO, M. B. (Orgs.). *Psicologia Social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

LAS CONDICIONES DE LA EDUCACION INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS PUBLICAS DE NITERÓI/RJ

Ingrid Andrea Buitrago Rivera (UFF)³⁰⁵

Dra Valdelúcia Alves da Costa (UFF)³⁰⁶

Resumen: Este artículo hace referencia a la investigación de maestría, que se encuentra en proceso, en el cual se realiza un estudio que busca analizar la calidad de la educación pública en Niterói/RJ con respecto a un enfoque inclusivo. El objetivo central es identificar las condiciones que ofrecen las escuelas públicas en el municipio de Niterói en lo que se refiere a la educación inclusiva, en los siguientes aspectos: infraestructura, formación docente, metodología, aspectos curriculares y apoyo a la comunidad escolar. La perspectiva teórica tiene origen en el trabajo de Theodor Adorno, catedrático de la Teoría Crítica de la Sociedad. Partiendo a un abordaje más empírico, enfocado en la educación inclusiva e índices de inclusión, que tiene como principales referencias Mel Ainscow y Tony Booth. Reconociendo las limitaciones de las escuelas públicas de la región, que no es tan distante a la del País en su totalidad; el principal desafío es crear una metodología adecuada en la que se mida el estado de las escuelas en relación al ofrecimiento de una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Formación de Profesores; Infraestructura; Currículo; Metodología.

Introducción

Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir “well adjusted people” (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existentes y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella. (ADORNO, 1998, p.96)

³⁰⁵ Estudiante de Maestría en Educación en el Programa de Pos grado en Educación, Universidad Federal Fluminense (UFF), Facultad de Educación, Brasil; Becada de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Profesora del Licenciada en Inglés UIS - Colombia. Contacto Brasil; Teléfono: (55) 21 – 9 658 78 658. Correo Electrónico: andreabuitragorivera@gmail.com

³⁰⁶ Este texto es parte de la tesis de Maestría que está siendo elaborada bajo la orientación de la Dra. Valdelúcia Alves da Costa; Universidad Federal Fluminense (UFF); Facultad de Educación, Brasil. Correo Electrónico: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

La educación a través de los años ha producido una comunidad de “gente bien adaptada” (ADORNO, 1998, p.6), se ha enseñado a prepararse para lo cotidiano, en un mundo las cosas existentes, normales en su cotidiano mirar son las que resaltan y prevalecen. A su vez, la escuela hace también su papel como forma de dopaje a una realidad ficticia. No se debe “ceder” como menciona Adorno a la adaptación indomable. La escuela debe estar constantemente abierta a cambios y no solo adaptarse al cotidiano. La inclusión da cabida a nuevas perspectivas, da una nueva mirada a la diversidad, a lo no común, saliendo de esa mentalidad de perfección y estandarización educativa.

La palabra inclusión trae consigo casi que inmediatamente la idea de discapacidad. Dando una mirada a través de los años al reconocimiento que ha tenido el termino discapacidad como construcción social, como lo hace Barton, quien va desplegando las diferentes categorías oficiales y significados de discapacidad incluyendo: “‘Morón’, ‘imbéciles’, ‘idiotas’, ‘dementes’, ‘bobos’, ‘deficiente mental’, ‘subnormal’, ‘discapacitados mentales’ y ‘dificultades de aprendizaje’” (BARTON, 2003, p.4). Esta evolución en el lenguaje de tan solo una palabra que desde siempre ha causado tanto revuelo, destapa de igual forma la ignorancia de cada época hacia lo desconocido o lo que no es ordinario y común.

Siguiendo la perspectiva de Barton, cabe tener claro que discapacidad no debe ser visto como una tragedia, un castigo, o como resultado de algunos pecados cometidos por los padres, no es un tema para caridad y sentimentalismos, ni caridad, se trata de un tema de derechos humanos (BARTON, 2003). El derecho que se le está brindando a ese ser humano para crear una vida lo más parecida posible a la vida estándar, donde talvez en un futuro pueda llegar a tener un trabajo y estabilidad económica, y es aquí donde la sociedad y la escuela juegan un papel crucial en este proceso.

Planteamiento del Problema

Todas las personas con discapacidad experimentan invalidez como restricción social, si estas restricciones ocurren como consecuencia de la creación de ambientes inaccesibles, cuestionables nociones de inteligencia y competencia social, la incapacidad del público en general de usar lengua de señas, la falta de lectura de material en Braille o las hostiles actitudes públicas de la gente sin discapacidad visual. (OLIVER, 1990, xiv Introducción)

La sociedad ha creado sus propias barreras para diferenciarse de los “anormales”, o tal vez esas mismas barreras se crean para la unión con los semejantes, es fácil acostumbrarse a lo que siempre ha venido siendo cotidiano. Desde una perspectiva local, se evidencia una realidad aún más chocante y desproporcionada, partiendo de una región que sobresale por su diversidad cultural y pluralidad racial como lo es Latino América, la exclusión social debería ser prácticamente nula. Sin embargo, se evidencia todo lo contrario, como lo menciona Booth y Ainscow (2000, p.6) a continuación:

América latina se caracteriza por altos niveles de iniquidad, exclusión y fragmentación social. Pase a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

La exclusión y la intolerancia social, pueden ser vistas como una falta de instrucción y por ende incultura, donde el individuo solo se centra en aspectos superficiales para sustentar su actitud excluyente. Y con esto nace la pregunta de ¿Cómo se están preparando los estudiantes en la escuela para la inclusión? Basado en esto, es necesario destacar que la escuela, por consiguiente, debe hacer su papel formador de “personas” y cuando se habla de personas, se hace referencia a personas realmente humanas. Donde se eduque para la convivencia social. Y para lograr este cometido se necesita mostrar un sistema de inclusión veraz en el que se le brinden las mismas oportunidades a todos los estudiantes, erradicando de una vez por todas “el modelo homogeneizador de los sistemas educativos” y creando una cultura inclusiva.

La escuela es el perfecto anclaje para sacar a los estudiantes de un mundo idealista al mundo real, diverso, cambiante; que enseñe a los estudiantes a vivir en comunidad, una comunidad heterogénea. Como lo menciona Ainscow y Booth (2000, p.6): “La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.”.

Partiendo de una perspectiva más específica en el municipio de Niterói, en Rio de Janeiro/ Brasil, surgen ciertas preguntas que vienen a destapar el problema central de esta investigación, y entonces, ¿Cómo evaluar las escuelas públicas sobre su sistema de inclusión? Y con ello ¿Cuáles son las condiciones de las escuelas públicas con enfoque inclusivo en el municipio de Niterói?

Es necesario que la escuela despierte y vea su poder de cambio, que sepa la fuerte influencia que causa en los alumnos y por ende a la sociedad. Para lograr este cometido, se necesita dar no solo el apoyo, pero también las herramientas para que la escuela inclusiva logre pasar de ser un ideal a una realidad palpable.

De este modo, es indispensable partir de un análisis de la condición en que se encuentran las escuelas, por esto realizar un estudio sobre la calidad de la educación en las escuelas públicas en lo que respecta a la educación inclusiva es clave, analizando cada uno de los aspectos esenciales para brindar una educación inclusiva de calidad. Basado en lo anterior, este proyecto se ha planteado como objetivo principal identificar las condiciones que ofrecen las escuelas públicas en el municipio de Niterói/Brasil en lo que se refiere a la educación inclusiva en los siguientes aspectos: infraestructura brindada por la escuela para la movilidad de los estudiantes a todas las áreas y si brindan sala de recursos u otras áreas que brinden apoyo a la formación de estudiantes con limitaciones; formación docente con respecto al atendimento de estudiantes con deficiencia; metodología adoptada por los docentes y/o la escuela para brindar un ambiente más homogéneo en el desarrollo de las clases, dándole voz a cada uno de los estudiantes; aspectos curriculares, en el que se analice el tipo de flexibilidad ofrece la escuela para apoyar y hacer un seguimiento el proceso de los estudiantes deficientes; y apoyo a la comunidad escolar con respecto al soporte que brinda estado, el municipio, el mismo apoyo que se da dentro de la escuela entre los mismo docentes, estudiantes y padres de familia.

Con respecto al termino de inclusión, en este proyecto de investigación se mencionará “inclusión” o “educación inclusiva” para referirse a estudiantes que se encuentran en estado de vulnerabilidad, especialmente a los estudiantes con “necesidades educativas especiales” y minorías étnicas. Es fundamental resaltar que esta investigación no pretender crear una “receta para la perfección” sino un proceso de análisis que “busca eliminar las barreras existentes en las escuelas para lograr el máximo aprendizaje y participación de todos los alumnos, sea cual sea su origen social y cultural y sus características individuales”. (BOOTH y AINSCOW, 2000, p.7)

Marco Referencial

La inclusión desde siempre ha sido un tema de discusión constante debido a las diferentes perspectivas y aportes por parte de los diferentes autores con respecto al tema.

El termino inclusión, por sí solo, puede tener múltiples significados de acuerdo con el contexto en el que se utilice. A continuación, se hará un recuento de las diferentes formas como puede ser vista la inclusión, como es el caso de Arnaiz (2012, p.29-31) quien plantea la inclusión bajo cuatro diferentes enfoques: inclusión entendida como colocación, como participación, como inclusión social y como educación para todos.

La inclusión entendida como colocación se trata de una simple integración escolar, en la que se hace una mezcla física de estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad, atendiendo al pedido de padres que quieren que sus hijos asistan a la escuela junto con sus amigos y familiares. Aunque este tipo de visión conlleva a un cambio de mentalidad y actitud por parte de la escuela y estudiantado, no deja de estar lejos de todo lo que abarca una inclusión real, o por lo menos, está lejos del significado que se le da a la inclusión en este proyecto.

En segundo lugar, la autora plantea a la inclusión como participación, la que se enfoca en la escolarización de los estudiantes de modo tal que todos tengan un proceso de enseñanza – aprendizaje, a pesar que hace referencia a la participación de los estudiantes en riesgo de exclusión no necesariamente incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

En tercer lugar, Arnaiz habla de inclusión social que va firmemente ligada con los derechos de las personas con discapacidad, en la que se debe ofrecer igual de oportunidades y participación en el espacio públicos a todas las personas en situación de pobreza y desigualdad. Sin embargo, esta inclusión social no se detiene en ofrecer una educación, sino que va más allá para obtener un empleo que le garantice su participación en el medio laboral y por tanto una condición económica.

Finalmente, Arnaiz (2012, p.30) se refiere a la inclusión como educación para todos, este es el enfoque en el que se centró para la realización de este proyecto, este se trata, como lo menciona la autora, del enfoque defendido por la UNESCO y establecido en la Declaración de Salamanca (1994, viii) afirmando que: “todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deber ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y las escuelas ordinarias representan el medio

más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”.

Teniendo como base estos enunciados, es importante destacar ciertos aspectos para reflexionar; actualmente la sociedad se está estancado en el diseño de sistemas educativos y aún no ha pasado al siguiente nivel de aplicarlos, como lo afirma Fernández (2001, p.119) “Todavía no hemos pasado de lo formal a lo real. La escuela inclusiva sigue siendo una aspiración de la educación inclusiva y no una práctica constatable” Se debe poner en acción los propios ideales para producir un cambio social y no solo dejarlo plasmado en papel en los proyectos de investigación.

Otro aspecto por analizar es esa creación de “comunidades de acogida”, “sociedad integradora” combatiendo las actitudes excluyentes. Como lo menciona la autora, en pleno siglo XXI se ve un absurdo contraste entre los pasos de tortuga que da la educación inclusiva en las escuelas junto con el auge y desenfreno que está teniendo el bullying. Los niños están teniendo una facilidad enorme por discriminar y excluir aun mayor que su capacidad de aceptar e incluir a los estudiantes “diferentes”. ¿Será que el propio intento por desarrollar una cultura inclusiva en las escuelas está dando resultados completamente opuestos a los esperados? ¿Será que la actitud indiferente de la sociedad frente a la educación inclusiva está volviendo a los estudiantes intolerantes frente a lo diferente? ¿Será que se está mostrando las secuelas después de tantos años con una educación homogénea? ¿De dónde nace esta actitud excluyente? ¿escuela? ¿Familia? ¿sociedad? ¿Genes?

La discriminación ha existido desde el inicio de la historia. Inicialmente, la exclusión hacia los grupos minoritarios de sociedad, que no eran tan minoritarios como se pensaba, como el caso de los esclavos, los negros y los indios; todos fueron víctima de una cultura fuertemente excluyente en cierta época, que hasta el día de hoy no se ha extinto por completo. Luego viene la discriminación de la mujer, especialmente al limitarle su participación en la educación y más adelante en el mundo laboral, que de igual forma en la época actual es evidenciado de cierta manera al limitar su progreso y su sueldo. Más tarde, se da un auge de intolerancia sexual en la que homofóbicos dan a conocer una ideología radical en contra de la comunidad LGBT. Hoy día, se está evidenciando uno de los peores extremismos religiosos contra esta comunidad, llegando hasta matar por falta de cultura social. Ahora bien, el bullying no está denotado como un comportamiento tan agresivo, sin embargo, se habla de niños que no soportan ver a otro que no es exactamente igual a ellos;

se habla de niños que empiezan con una actitud poco tolerante en la escuela y que más adelante puede convertirse en extremista, cambiando por completo la vida del estudiante víctima, algunos llegan hasta el suicidio; existen casos de niños de 11 años que se han suicidado porque no “soportan más” el bullying por parte de los compañeros de escuela. Es fácil ver una “pequeña intolerancia” entre niños sin sus consecuencias inmediatas y a largo plazo.

Con lo anterior, se revela el poder de la violación a los derechos de igualdad, al respeto por la diversidad, ‘la intolerancia a la diferencia y el abuso del poder’ como productores centrales de las desigualdades. Abriendo aún más la brecha de las diferencias y dificultando la inclusión social. Con esto se evidencia que al hablar de inclusión se habla de un concepto extremadamente amplio y extenso, como lo escribe Booth y Ainscow (2000, p.7): “La inclusión es un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes.”.

Retomando las palabras del autor, en este proceso se deben estar renovando las estrategias para seguir el ritmo de una sociedad cambiante con seres únicos. No es posible llegar a un punto de avance y pensar que todo está completo y que nada más necesitar ser hecho.

Consideraciones Finales

Aun no se tienen consideraciones finales, ya que es un proyecto de investigación que se encuentra en proceso. Sin embargo, se puede establecer algunos avances que se han hecho con respecto al sistema que se pretende crear para el análisis de las condiciones de calidad de la educación inclusiva en las escuelas públicas.

Booth y Ainscow (2000, p.18) han creado un índice de inclusión en el que buscan eliminar esas barreras que limitan el aprendizaje. Este proyecto, tiene como referencial teórico y metodológico las tres dimensiones (Dimensión A, Dimensión B y Dimensión C) planteadas por los autores, con el fin de “orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas”.

Seguido, se expondrá una breve explicación de cada dimensión; La Dimensión A consiste en crear culturas inclusivas en la que se busca crear una comunidad escolar que sea segura, acogedora, colaboradora y estimulante; refiriéndose a sí mismo al desarrollo de

valores inclusivos compartidos por todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar. La Dimensión B tiene como fin elaborar políticas inclusivas en la que se pretende asegurar que la inclusión cumpla un papel central en el desarrollo de la escuela, absorbiendo todas las políticas, para la mejora en el aprendizaje y en la participación de todos los estudiantes; desarrollando una escuela para todos y organizando todas las actividades que aumenten la capacidad de una escuela para atender a la diversidad. La Dimensión C corresponde desarrollar practicas inclusivas que tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares incentiven la participación de todo el cuerpo estudiantil teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela; la enseñanza y los apoyos se integran movilizandorecursos para mantener un activo aprendizaje unánime. (BOOTH y AINSCOW, 2000)

Teniendo como referencia estas dimensiones y los indicadores detallados anteriormente, se ha creado un sistema de escalas de medición que permiten posicionar las escuelas públicas de Niteroi en 4 andares de acuerdo con las condiciones de la educación inclusiva ofrecidas por escuelas públicas. Cada una de las cuatro escalas analizará 5 aspectos (infraestructura, formación docente, metodología, aspectos curriculares y apoyo a la comunidad escolar) que delimitarán y serán clave para la categorización de las escuelas. Las cuatro (4) escalas son: 1.**Base**, 2.**Inicial**, 3.**Avanzado**, 4.**Completo**. La escala 1 Base, hace referencia a las escuelas que aún no han empezado su proceso de modificación para el atendimento de alumnos especiales. En este estado se incluyen a escuelas que simplemente permiten la inscripción y acceso a la institución sin brindarles el respaldo necesario. La escala 2 Inicial, incluye a las escuelas que solo han iniciado su proceso de inclusión escolar, haciendo algunas modificaciones ya sea en la infraestructura o el apoyo a la comunidad, cumpliendo por lo menos con dos de los 5 aspectos que serán analizados en cada escala y descritos más adelante. La escala 3 Avanzada cumple con 3 o 4 de los 5 aspectos generales y finalmente la escala 5 que se nombra como Completa, ya que cumple idealistamente con todos los aspectos descritos para la creación de escuelas públicas inclusivas de calidad.

Ahora, se hará una exposición preliminar de los cinco (5) aspectos que serán analizados en cada una de las cuatro (4) escalas:

Infraestructura: en este aspecto se creará una lista de comprobación en la que, bajo un sistema de observación en la escuela, se identifique las características en lo que se refiere a estructura física de la escuela que puedan brindar movilidad a estudiantes con

deficiencia ya sea motora, visual o auditiva. De igual forma se identificará los recursos que ofrece la escuela para la comunidad de estudiantes con necesidades especiales.

Formación Docente: Con respecto a la formación docente, se pretende detallar por medio de encuestas y entrevistas la formación de docentes capacitados en el área y sobre todo para el ofrecimiento de un servicio especializado que incluya a todos los estudiantes por igual. Del mismo modo, identificar si el docente está desarrollando algún tipo de investigación en el aula en pro del avance y desarrollo de la educación inclusiva.

Metodología: En Cuanto a la metodología, se observará la forma en como el profesor desarrolla las temáticas dentro del aula y la estrategia usada para dar fluidez y participación igualitaria. Igualmente, se analizará la función y relación del maestro- interprete en el aula, llegado el caso de que cuenten con el mismo.

Aspectos Curriculares: Este aspecto busca fichar la flexibilidad del currículo establecida por la escuela para dar cabida y seguimiento al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes en el aula, considerando sus capacidades y condiciones para ser evaluados conforme a sus habilidades y su progreso individual.

Apoyo a la comunidad escolar: Se refiere a todos los aportes que puedan ser ofrecidos por parte de los profesores, directivos, padres de familia, toda la comunidad en general. Identificando su aporte en para la creación de una comunidad inclusiva y equitativa.

Referencias

ADORNO, Theodor W. *Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Moratas, S. L, 1998. p.134.

ARNAIZ, Pilar. Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v.30, n.1, p. 25-44. 2012

BARTON, Len. *Inclusive Education and Teca her Education: A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, London University. 2003.
Traducción propia.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Indice de Inclusion: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: CSIE, 2000. p. 129. Traducido de: The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.

FERNANDEZ, Margarita. De la escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, n.21, p. 119-131, 2011.

OLIVER, M. *The Politics of Disablement: A sociological Approach*. Basingstoke: Macmillan, 1990. Traducción Propia.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. Paris: UNESCO, 1994.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (TE)

O CAMINHO MELHOR JOVEM: POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PARA AS ÁREAS OCUPADAS PELAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA.

Luiz Augusto de Oliveira Gomes (UFF) ³⁰⁷

Resumo O presente trabalho é fruto do primeiro contato com o campo empírico da pesquisa de Mestrado e pretende analisar o projeto “Caminho Melhor Jovem” no seu funcionamento na favela do Jacarezinho. O objetivo inicial é averiguar como o projeto consegue auxiliar as juventudes da região nas suas necessidades profissionais.

Palavras-chave: Favela; Juventudes; Mercado de Trabalho; Neoliberalismo.

Introdução

A “crise estrutural do capitalismo” (MÉZÁROS, 2009, p. 17) ocorrida na primeira década do século XXI gerou uma série de reconfigurações do sistema, atingindo violentamente não apenas o mundo das finanças globais “mais ou menos parasitárias, mas também todos os campos da nossa vida social, econômica e cultural” (MÉZÁROS, 2009, p. 17).

Em busca de uma estabilidade econômica, o capitalismo investiu em novas áreas, repaginou as relações de trabalho e, principalmente, moldou um novo modelo cidade (SENNET, 2010). “A cidade das sociedades capitalistas periféricas reflete a marginalidade e dualidade resultantes do princípio de perpetuar a subordinação do desenvolvimento à manutenção da ordem elitista vigente, combinando o atrasado com o moderno” (FERREIRA, 2007, p. 127).

Com a escolha do Brasil como sede de megaeventos esportivos, dentre eles a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas do Rio de Janeiro em 2016, fez com que essa nova concepção de cidade ganhasse força no Rio de Janeiro. Os investimentos na cidade

³⁰⁷ Luiz Augusto de Oliveira Gomes, Mestrando em educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: luiz.augusto1201@gmail.com. Bolsista Capes.

propiciaram a criação de uma série de projetos sociais, nas áreas de cultura e juventudes financiadas, em sua maioria, pela parceria entre o poder público e os bancos internacionais.

No ano de 2013, entre a parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³⁰⁸ e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, nasceu o programa “Caminho Melhor Jovem”. O projeto articulado pela Superintendência de Estado de Políticas Públicas para as Juventudes, visa a inclusão social e oferta de oportunidades para jovens entre 15 a 29 anos, moradores de territórios ocupados com Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)³⁰⁹. A atividade é realizada nos espaços dos Centros de Referência da Juventude³¹⁰ (CRJ), estando em desenvolvimento atualmente em sete favelas cariocas³¹¹.

Assim, preocupado com os jovens que não possuem educação básica concluída e que não conseguem ingressar no mercado de trabalho, o Governo do Estado do Rio criou o Caminho Melhor Jovem, para identificá-los e incentivá-los (inclusive por meio de assistência psicológica). Com base nos dados divulgados pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aproximadamente 5,3 milhões de jovens brasileiros, na faixa etária de 18 e 25 anos, nem trabalham e nem estudam³¹², sendo em sua maior parte constituídas de mulheres jovens negras, quase todas com ao menos uma gravidez e ensino fundamental incompleto (ALVES e CAVENAGHI, 2013).

Resumidamente, o Caminho Melhor Jovem auxilia as juventudes por meio de psicólogos e assistentes sociais, traçando um plano individualizado para cada jovem com objetivo de acompanhá-lo por determinado período. É avaliado o impacto realizado e como eles se desenvolverão ao longo do caminho traçado inicialmente. São cerca de 40 mil jovens em programas governamentais, cursos técnicos de capacitação públicos ou

³⁰⁸ O Banco Interamericano de Desenvolvimento ou BID é uma organização financeira internacional com sede na cidade de [Washington, Estados Unidos](#), e criada no ano de [1959](#) com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da [América Latina](#) e o [Caribe](#).

³⁰⁹ UPP: A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um programa de Segurança implantado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro, no fim de 2008.

³¹⁰ Atualmente em dez comunidades do Rio de Janeiro, os CRJ's têm como objetivo principal apresentar novas perspectivas de futuro para a juventude, através da inclusão social de jovens de comunidades de baixa renda, em situação de risco social e/ou pessoal. O método desenvolvido pelos centros valoriza as especificidades de cada localidade e por isso os equipamentos são montados dentro de cada comunidade, livres de barreiras, privilegiando a criatividade, ideias e gerando oportunidades sociais e econômicas para a juventude desses territórios.

³¹¹ As favelas são: Complexo do Alemão, Borel e Formiga, Cidade de Deus, Jacarezinho, Manguinhos, Maré e Complexo da Penha.

³¹² O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) utiliza o conceito “geração nem, nem”, para designar a juventude que não trabalha e nem estuda.

privados, serviços e atividades de esporte e lazer em 20 comunidades, no prazo de quatro anos.

O programa de identificação e incentivo dos jovens foi criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, no valor de R\$ 167 milhões, dos quais o próprio Governo participou com R\$ 60 milhões, e o restante do valor proveniente de parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Além da verba, o Governo do Estado do Rio de Janeiro disponibilizou espaço físico, lançaram editais de contratações de funcionários e realizou parcerias com a sociedade civil.

A reestruturação do capitalismo encontrou nos países periféricos um amplo espaço para implementação de políticas que visassem à incorporação de um novo modelo de educação. Com a aproximação dos megaeventos no Brasil, o país se tornou um lugar altamente profícuo à experimentação de novas práticas do capitalismo. O exemplo mais denunciador é a cidade do Rio de Janeiro, nosso foco. Analisando as novas diretrizes do capitalismo na educação, proponho uma necessidade de salientar uma proposta crítica-reflexiva da relação trabalho e educação para além do capital.

A adoção de projetos como o Caminho Melhor Jovem, nos alerta para alguns pontos como: a demanda por projetos que visam à parceria público-privada; a valorização do trabalho técnico; a necessidade de justificar a ocupação das áreas pela polícia. Por outro lado, pouco se fala sobre os projetos educacionais voltados para os jovens das comunidades, e como eles participam nesse novo momento histórico.

O presente trabalho é o primeiro passo do projeto de mestrado em desenvolvimento e abordará apenas a relação entre o programa e os cursos técnicos. Fundamenta-se teórica e metodologicamente no materialismo histórico.

A partir dessas premissas, desejo investigar o encaminhamento que o Caminho Melhor Jovem segue para realizar o desejo das juventudes que buscam suporte financeiro e motivacional para ingressar em cursos técnicos, universidade e principalmente, no mercado de trabalho.

As contradições do programa

A educação na sociedade contemporânea burguesa é pensada como uma ponte para o trabalho. Não no trabalho no seu sentido ontológico explicitado em Marx (MARX, 2004), onde o mesmo é base para as relações entre o homem e a natureza, as sociais, e

educativas. O trabalho para Marx pode ser entendido como o “processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2004b, p.211), e possui uma “dupla centralidade quando concebido como valor de uso: é criador e é mantedor da vida em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, é princípio educativo” (PEREIRA, 2014, p 60).

Como hipótese inicial, há a prerrogativa que, ao pensarem na inclusão da juventude excluída no mercado de trabalho, pode ser criado um “modelo libertador” (FREIRE, 2005), uma práxis educativa capaz de libertar o homem da situação de opressão, ao qual se encontra sujeito, através da libertação de sua consciência, tornando-o sujeito crítico e reflexivo, capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva. Ao mesmo tempo, atendendo aos aparelhos “privados de hegemonia” (GRAMSCI, 1989), o Caminho Melhor Jovem orienta a juventude para cursos técnicos, voltados para as demandas de mercado. Abaixo explico a parceria do programa e a rede FAETEC.

A parceria entre o Caminho Melhor Jovem e a Rede Faetec entra na segunda fase. Até a próxima quinta-feira (31/03), novas vagas estão abertas para 18 cursos profissionalizantes de diversas áreas de atuação. Entre as ofertas, estão oportunidades para camareira em meios de hospedagem, bartender, montador e reparador de computadores, entre outros. Os cursos de formação são oferecidos em 23 unidades da Faetec que estão localizadas em diversas regiões da cidade do Rio. As inscrições devem ser feitas nos territórios do CMJ onde o jovem interessado é atendido (RIO DE JANEIRO, 2016).

Outro ponto que nos atenta a guinada do projeto para atender as demandas do mercado, deslocando-se ainda mais da ideia de trabalho para Marx, é marcado pelo início do projeto “Jovem Criativo” na favela do Jacarezinho. A partir de atividades em grupo, o projeto tem como finalidade o desempenho e o protagonismo do jovem no ambiente de trabalho. O Projeto tem como objetivo estimular o desenvolvimento criativo dos (as) jovens no mercado de trabalho por meio de atividades artísticas, e será ministrado em quatro módulos. Os temas abordados serão: identidade; criatividade; conflito; e relações no trabalho. Ao final de cada módulo o aluno receberá um certificado.

Até o presente momento, podemos concluir que o Caminho Melhor Jovem desviou seu foco inicial para atender as demandas de mão de obra do mercado. No próximo ponto farei uma rápida análise da conjuntura do neoliberalismo com intuito de relacionar a conjuntura internacional com a adoção de projetos sociais nas favelas ocupadas pela UPP.

O neoliberalismo

O neoliberalismo veio acompanhado de novas modalidades políticas, ideológicas (JAMESON, 2002) e de relações de trabalho. Na área de educação, as políticas públicas sofreram uma série de redirecionamentos a partir da crise do capitalismo de 2007, repaginando as relações do neoliberalismo com os países periféricos. A doutora Sonia Maria Rummert já alertava para esse processo em seu estudo sobre políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil na última década do século XX:

Nas duas últimas décadas, empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas da matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988. Tal processo correspondeu às demandas para a inserção do país, de forma associada e subalterna, no atual quadro hegemônico mundial. É, assim, nos marcos da nova ordem econômica internacional e de adaptação do Estado brasileiro à concepção de estado mínimo, que é empreendida a reforma educacional brasileira na década de 1990. Combinando centralização das decisões com descentralização das ações e das responsabilidades de execução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e demais instrumentos legais imprimiram às políticas públicas, no âmbito da educação, o tom acentuadamente pulverizado e compensatório. Tal lógica, que orienta as políticas educacionais, redefiniu também o financiamento público e o conteúdo da ação governamental, passando a priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza. (RUMMERT, 2007, p.31)

A reestruturação do capitalismo encontrou nos países periféricos um amplo espaço para implementação de políticas que visassem à incorporação de um novo modelo de cidade. Com a aproximação dos megaeventos no Brasil, o país se tornou um lugar altamente profícuo à experimentação de novas práticas do capitalismo. O exemplo mais denunciador é a cidade do Rio de Janeiro, nosso foco. Analisando as novas diretrizes do capitalismo na educação, proponho uma necessidade de salientar uma proposta crítica-reflexiva da relação trabalho e educação para além do capital.

A adoção de projetos como o Caminho Melhor Jovem, nos alerta para alguns pontos como: a demanda por projetos que visam a parceria público-privada; a valorização do trabalho técnico; a necessidade de justificar a ocupação das áreas pela polícia. Por outro lado, pouco se fala sobre o processo de formação dos jovens das comunidades, e como eles se enxergam, enquanto protagonistas nesse novo momento histórico.

Na obra intitulada *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, notadamente no capítulo intitulado *Intervalo: a lógica histórica*, Edward Palmer Thompson (THOMPSON, 1981) se propõe a desenvolver, em defesa do materialismo histórico e a própria construção da

metodologia da história, algumas proposições que definem a lógica histórica. Trata-se de um método lógico de investigação apropriado a materiais históricos, pois possibilita o estudo dos fenômenos em movimento e exige constantes modificações nos seus procedimentos de análise, para captar os movimentos do evento histórico. A metodologia de Thompson nos auxiliaria na investigação de eventos históricos que estão sempre em movimento e se manifestam de modo contraditório, principalmente em contextos tão plurais como os das áreas de favelas ocupadas pelas UPPs, suas relações internas, com o Estado e as novas políticas para as juventudes.

Considerações finais

Ao promover a criação do Caminho Melhor Jovem nas áreas onde as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) foram instaladas, o Governo do Estado do Rio de Janeiro tenta inserir a juventude residente das favelas no mercado de trabalho. Pautados nessa diretriz, as principais questões de pesquisa do presente projeto são: como será feita essa capacitação; até que ponto ocorrerá um diálogo com espaço periférico abordado; quais as ferramentas pedagógicas utilizadas; como os jovens se enxergam nesse processo; quais são as perspectivas dos empresários para com os trabalhadores; e, qual é a relação entre a nova fase do capitalismo e a criação de projetos de capacitação e inclusão.

Karl Marx, a partir do “Questionário de 1880”, salienta a importância do mesmo para compreender a realidade da classe trabalhadora e instiga-la a pensar questões importantes para a tomada da consciência de classe. A partir das ideias de Marx, organizarei um questionário e entrevistarei os jovens participantes e as autoridades que compõem a direção do Caminho Melhor Jovem do município do Rio de Janeiro, localizada no Jacarezinho.

Fundamentado no materialismo histórico, desejo investigar, o encaminhamento que o projeto segue para realizar o desejo das juventudes que buscam suporte financeiro e motivacional para ingressar em cursos técnicos, universidade e principalmente, no mercado de trabalho. Objetiva-se compreender a lógica de capacitação e inclusão da juventude, atrelada à nova fase do capitalismo e aos seus desdobramentos “Na relação trabalho e educação”, contemplando às novas relações das áreas de UPP.

Referências

- ALVES José Eustáquio Diniz & CAVENAGHI, Suzana. O Programa Bolsa Família e as Taxas de Fecundidade no Brasil. In: *Programa Bolsa Família : uma década de inclusão e cidadania* /organizadores: Tereza Campello, Marcelo Côrtes Neri. – capítulo 14 Brasília : Ipea, pp: 233-245. 2013.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, 10ª Edição – São Paulo, Boitempo, 2009.
- FERREIRA, João Sette Whitaker. *O mito da cidade-global*: o papel da ideologia na produção do espaço urbano. Vozes: São Paulo, SP. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: *Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro, v.7 ,suplemento,p.67-82,2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, 4ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações* – São Paulo, Ed. Loyola, 2008.
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio* – São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*, 3ª edição – Campinas-SP, Autores Associados, 2005.
- MARX Karl. *Capítulo VI inédito de O Capital*, resultados do processo de produção imediata.2. ed. São Paulo: Centauro, 2004a.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do Capital* – São Paulo, Boitempo, 2009.
_____. *A educação para além do Capital* – São Paulo, Boitempo, 2008.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 1992. 149p.
- PEREIRA, Anny Pereira. *Jovens músicos trabalhadores*: Dimensões educativas do trabalho de produzir a vida associativamente. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para aprovação no curso de Mestrado em Educação RJ ,2013
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria do de Juventude. *Caminho Melhor Jovem*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < www.rj.gov.br > Home > Secretaria de Estado de Esporte, Lazer e Juventude – SELEJE. Acesso em 14 jan 2016.
- RUMMERT, Sonia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil*: a permanente (re) construção da subalternidade-

considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*, 15ª Edição – Rio de Janeiro: Record, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes, SILVA, Hamilton Harley de Carvalho, SOUZA, Nilson Alves. *Juventude e poder local*: Um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, V 11. Nº 32 p. 69-94, maio-agost 2006.

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

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

INCLUSÃO ESCOLAR EM NITERÓI/RJ: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE³¹³

Wesley Soares Guedes de Moraes (UFF)³¹⁴

Resumo: Este artigo se refere à pesquisa de Doutorado, que se encontra em andamento, em que está sendo realizado um estudo sobre a educação como possibilidade de emancipação do indivíduo, analisando a inclusão dos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva, matriculados em classes regulares do 6o. ao 9o. ano, na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ, *locus* do estudo. Os objetivos são: Analisar o processo de inclusão escolar de alunos surdos em classes regulares do 6o. ao 9o. ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ quanto à formação do professor, o currículo em suas adaptações à Libras, considerando o português como segunda língua para alunos surdos; Identificar as práticas educacionais bilíngues dos professores na escolarização dos alunos surdos em classes regulares do 6o. ao 9o. ano e caracterizar as experiências pedagógicas entre professores de libras, professores de salas de recursos multifuncionais (SMRs) e professores de português como segunda língua para alunos surdos e os docentes dos demais componentes curriculares.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Bilíngue; Formação de Professores.

Introdução

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado - tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Adorno (1995, p. 4)

Para transformar o mundo é preciso interpretá-lo, teorizá-lo. Analisar a escola pública sem problematizar a sociedade de classes e a centralidade da prática é voltar-se

³¹³ Este texto é parte integrante da tese de Doutorado elaborada sob a orientação da Profª. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Email: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

³¹⁴ Wesley Soares Guedes de Moraes. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Brasil. Telefone: (55) 21 - 98894-6541. E-mail: wesleyuui@gmail.com. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

para o ‘meios’ em detrimento dos ‘fins’ da educação, o que para Adorno³¹⁵, pensador da *Teoria Crítica da Sociedade*³¹⁶, se constitui um atrofiamento do pensamento e das possibilidades de reflexão. Tal atrofiamento tem suas raízes na adaptação da racionalidade aos mecanismos do mundo do trabalho no capitalismo.

Adorno (1996, p. 6) questiona se “(...) não será também a teoria uma forma genuína da prática?”. Na atualidade há uma aversão à teoria, pois há um reforço da *Concepção Tradicional de Teoria* para o estabelecimento de uma educação para a heteronomia e para a cultura capitalista dominante, acarretando nos indivíduos a busca prioritária pelo ‘como’, ou seja, para uma prática cindida da teoria. Nesse sentido é uma frágil práxis.

Tal fragilidade indica que o professor que não é autor de sua práxis, por não perceber que na sua prática há teoria, reproduz uma formação heterônoma, o que obsta à problematização dos limites sociais e à reflexão. Não é gratuita a conhecida busca na Modernidade por receituários educacionais que atendam às demandas da Educação Especial, como se os indivíduos, a cultura e a história fossem imutáveis e previsíveis.

Desse modo, realizar um estudo sobre educação de alunos surdos na perspectiva da inclusão no Município de Niterói/RJ/Brasil exige a compreensão dos inúmeros fatores que o passado políticocultural e econômico das décadas anteriores projetaram para a atualidade, assim como as concepções de futuro são expostas. Elaborar o passado é preciso. Não há como pensar em Educação Especial como uma modalidade da Educação Geral sem problematizar a sociedade.

Então, é possível analisar o atraso que a sociedade de classes se encontra em

³¹⁵ Como referencial teórico para pensar a educação, o estudo tem na Teoria Crítica da Sociedade o suporte teórico-metodológico, com ênfase no pensamento de Horkheimer e Adorno (1996) e Adorno (1985; 1995; 2000; 2002; 2005). Considera também as contribuições de Benjamin (1981; 1993) sobre a concepção de história e sociedade. Após análise de pesquisas concluídas até o momento, algumas foram importantes na compreensão dos objetivos desta pesquisa, como por exemplo as de Costa (2005; 2006; 2009; 2001; 2014), Crochik (2006; 2009; 2011), Skliar (1999; 2005; 2006), Behares (1993), Quadros (2008), Perlin (2005; 2006), Thoma (2006), Fernandes (2008), Lopes (2011) e Meirelles (2010; 2014), que contribuíram com estudos sobre a educação de surdos ou alunos com deficiência auditiva na perspectiva inclusiva no Brasil e no Município de Niterói. Para analisar as relações entre língua e indivíduo surdo, os estudos de Bakhtin (1975; 2006; 2010) contribuem na compreensão da constituição da identidade linguística dos indivíduos surdos em suas comunidades e em ambientes escolares inclusivos.

³¹⁶ Entende-se por ‘Teoria Crítica da Sociedade’ uma determinada teoria da sociedade, uma escola de pensamento e um método de investigação que pretende incluir as ciências sociais no projeto de organização de uma sociedade democrática. Com Adorno, Horkheimer, Marcuse, dentre outros pensadores, representantes da Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica da Sociedade teve início analisando as possibilidades de se pensar e afirmar uma sociedade mais justa e humana, possibilitando sua análise crítica e a proposta de uma teoria que, considerada também como método de análise cultural e social, pode possibilitar a resistência às várias formas de dominação social, em nome de uma autoridade ‘razão instrumental’. Como indicação de leitura: ADORNO, T. W. Tempo Livre. In: ADORNO, T. W. Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

relação a si mesma, estando os indivíduos submetidos à cultura do capital, que tem a adaptação e a competitividade como categorias centrais. Por esse motivo, o atraso na Educação Especial é de igual modo o da Educação Geral, pois ambas dizem da mesma coisa apesar de neste artigo, por força da compreensão do leitor, fazer-se necessário sectarizar. Logo, toda contradição e desafios de uma diz respeito a outra.

Uma historiografia da língua de sinais na educação de alunos surdos: elaborando o passado com base na historicidade

Em cada época da História, os indivíduos considerados deficientes eram abandonados em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todas essas alternativas justificadas pela cultura e pelo momento histórico segundo Mazzota (2005).

Historicamente, o conhecimento científico tem se ampliado e passou a explicar de maneira distinta os diversos fenômenos sociais geradores do preconceito, o que inclui o preconceito linguístico.

Ficou evidente que os modelos de educação de alunos surdos ouvintistas e de reprodução da fala tiveram abordagens clínicas e práticas pedagógicas que almejavam a negação da surdez e o ocultamento do plurilinguismo social. Durando os séculos, o discurso sobre a surdez passou a ser o da falta, o da deficiência, por isso a demanda por escolas especiais.

Na História da educação dos alunos surdos no Brasil observamos que a luta pelo direito ao uso e educação pela língua de sinais, Libras, o direito de estudarem em escolas regulares se constituiu basicamente de quatro fases: o ‘Oralismo’, a ‘Comunicação Total’, o ‘Bilinguismo’ e a ‘Pedagogia Surda’.

Na década de 1960 surge a “Comunicação Total”, um modelo misto que procurou desenvolver todas as habilidades da comunicação: a fala, a audição, os sinais, leitura, escrita e outros recursos. Nesse modelo identificamos resquícios de práticas do Oralismo, apesar de alguns avanços no estabelecimento do direito dos alunos surdos a uma educação através da língua de sinais.

Na década de 1960 muitos professores não haviam desenvolvido estratégias pedagógicas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos. Isso pode ser explicado em parte pelo fato da maioria dos professores serem

ouvintes. Tais professores ainda impunham, mesmo sem consciência dos fatos, as regras da língua oral sobre a gestual.

Não obstante às influências de cada uma dessas fases, o ‘Oralismo’, a ‘Comunicação Total’, o ‘Bilinguismo’ e a ‘Pedagogia Surda’, em 1973, o MEC³¹⁷ cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a proposta integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas consideradas deficientes.

Com forte influência dos estudos de Bakhtin, surge entre as décadas de 1980 e 1990 a *Pedagogia Surda* e a educação bilíngue. O *Bilinguismo*³¹⁸, uma prática que utiliza duas línguas de forma alternativa na educação, foi considerado a proposta mais adequada e utilizada por escolas que se propunham a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua de instrução, e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

De acordo com Skliar (1998), os ‘*Estudos Surdos*’, década de 1980, que defendem uma *Pedagogia Surda*³¹⁹, se constituiu em um programa de pesquisa em educação, em que as identidades linguísticas, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte e as comunidades surdas foram reconhecidas a partir de suas diferenças; trata-se de um reconhecimento político.

Nessa compreensão, a da *Pedagogia Surda*, a “língua(gem) como processo de interação”, a língua atua “como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material”, Bakhtin (2006, p. 18). O autor nos permite compreender que com o *Bilinguismo*, as práticas educacionais e comunitárias ganharam a materialidade da língua de sinais em aspectos linguísticos específicos, o que fortaleceu a luta pelo que ficou conhecido como ‘*Cultura Surda*’ e ‘*Identidade Surda*’.

Quanto à inclusão educacional dos indivíduos surdos, apenas no final do século XX houve políticas de inclusão social e educacional que alcançaram espaços e dispositivos legais favoráveis. A luta política das comunidades surdas resultou na Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu

³¹⁷ Ministério da Educação do Brasil.

³¹⁸ A educação bilíngue utiliza a língua de sinais como língua de ensino (L1) e a língua portuguesa (L2) como língua escrita.

³¹⁹ A ‘*Pedagogia Surda*’ também ficou conhecida com uma ‘*Pedagogia do Olhar*’, por utilizar a língua gesto-visual e outras estratégias visuais na escolarização dos alunos surdos.

uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, trouxe inovações para a fundamentação da educação de alunos surdos, identificando-os como aqueles que interagem com o mundo por meio de experiências visoespaciais, manifestando seus estilos de aprendizado principalmente pelo uso da língua de sinais.

Desse modo, o reconhecimento legal da Libras foi muito importante, pois abriram o caminho para processos de adaptação dos indivíduos surdos em sociedade. Para Bakhtin (2006), a linguagem e os signos constituem a base da experiência intelectual humana, e é pelo diálogo que os indivíduos desenvolvem sua educação.

Desse modo, a história da educação de alunos surdos no Brasil, especialmente a história recente da segunda metade do século XX, está imbricada na história da língua gestual e das contradições sociais que obstam à educação bilíngue e inclusiva.

Como não há neste estudo uma narrativa linear que culminaria num estágio ideal de educação bilíngue e inclusiva, há que se questionar, analisando pelas práticas docentes e realidade das escolas, as causas que ainda permitem a exclusão, o preconceito, a pseudoformação dos indivíduos, a educação voltada à heteronomia e à violência, mesmo com a inclusão educacional, tantos recursos humanos e tecnológicos em sociedade.

Dentre as contradições sociais, há fatores que contribuem para a continuidade do preconceito e barreira linguística na prática educacional, como por exemplo, a baixa contratação de professores surdos para lecionar a Libras como primeira língua; o ensino da Língua Portuguesa sem as devidas adaptações para os alunos surdos; a pedagogia empregada em classes e escolas inclusivas que não difere daquela utilizada para ouvintes; a matrícula tardia dos alunos surdos nas escolas; a falta de uma política nacional de bilinguismo; dentre outros fatores.

Sobre a educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva nas escolas públicas do Município de Niterói/RJ, a busca identificou os estudos de Meirelles (2010; 2014), que analisaram mais especificamente o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do 1o. ao 5o. Ano. Tais estudos concentraram-se sobre o Atendimento Educacional Especializado/AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais/SMRs e em salas bilíngues do 1o. ao 5o. ano, que se compõem exclusivamente de alunos surdos, com o apoio dos profissionais: professores regentes bilíngues; professores de salas de recursos

multifuncionais/SRMs, para os casos em que o aluno apresente outros comprometimentos além da surdez; assistentes educacionais surdos; professores de apoio³²⁰ e intérpretes de Libras.

Conforme resultados de estudos de Meirelles (2014, 2010), os alunos encontram-se no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental imersos num processo de adaptação curricular específico, compreendendo suas demandas linguísticas, que consideravam suas construções linguísticas particulares, dada a proximidade e diálogo. Não há referências nesses estudos como se dá a sequência no Segundo Segmento, daí a relevância deste estudo.

Para Meirelles (2014, 2010), no Segundo Segmento os alunos surdos são incluídos em classes regulares com alunos ouvintes, não contando mais com o apoio Professores regentes bilíngues e Assistentes Educacionais Surdos.

Por conta da ausência de estudos em relação à educação bilíngue de alunos surdos do 6o. ao 9o. ano do Ensino Fundamental, este estudo contribuirá com a produção de conhecimento.

Consequentemente, considerando esse cenário, este estudo tem como questão central dentre outras, saber como está ocorrendo a continuidade da escolarização bilíngue e inclusiva em todos os anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Município de Niterói/RJ.

De igual modo, produzindo conhecimento ao analisar a educação bilíngue de surdos do 6o. ao 9o. ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ, este estudo, que ainda encontra-se em andamento, permitirá conhecer o processo de inclusão escolar de alunos surdos em classes regulares, considerando a formação dos professores; o currículo bilíngue; o ensino da língua Portuguesa como segunda língua; as experiências compartilhadas entre os docentes; os reflexos na atualidade da cisão existente na educação e a separação entre teoria e prática; a educação reduzida aos ‘meios’ e as fragilidades da educação, uma vez que os limites sociais encontram-se na escola.

³²⁰ Os professores de apoio, no município de Niterói, são garantidos por meio de seleção pública para contratação temporária, atuando em sala de aula para: ser um facilitador na intervenção pedagógica de alunos com severos comprometimentos em seu desenvolvimento e aprendizagem; e, como uma parceria estabelecida com o professor regente, quando atua em uma sala de aula com esses ou mais alunos com deficiência. (conforme estabelecido na Portaria FME nº 239/2001).

Conclusão

A cultura dominante presente no capitalismo propõe um modelo de formação e as condições materiais objetivas, os modelos econômicos-culturais que obstam ao esclarecimento intelectual dos indivíduos. A formação, que tem em sua estrutura de transmissão as diferentes linguagens, faz uso das mesmas na proposição de paradigmas e modelos sociais e educacionais. A inclusão de alunos surdos em escolas regulares precisa considerar as adequações linguísticas e curriculares para a adaptação educacional e/ou escolar e, consequentemente social.

Ao decorrer do estudo objetiva-se analisar o processo de inclusão escolar de alunos surdos em classes regulares do 6o. ao 9o. ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ quanto à formação do professor, a adaptação curricular e ao português como segunda língua para alunos surdos; Identificar as práticas educacionais bilíngues dos professores na escolarização dos alunos surdos em classes regulares do 6o. ao 9o. ano na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ e caracterizar as experiências pedagógicas entre professores de libras, professores de salas de recursos multifuncionais (SMRs) e professores de português como segunda língua para alunos surdos e os docentes dos demais componentes curriculares do 6o. ao 9o. na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ.

Por fim, o estudo, ainda em andamento como tese de Doutorado, pretende identificar os “germes”, conforme Adorno (2002), da emancipação; reflexão; da práxis dialética; da formação da autonomia no indivíduo; de processos educacionais democráticos e da resistência à manifestação do preconceito. Portando, questionar as formas de racionalidade dominante no capitalismo possibilita a compreensão da educação que não deve ser reduzida aos ‘meios’, ou seja, aos recursos tecnológicos, mas que possibilite a democracia, ao esclarecimento pelo conhecimento teóricocrítico e à aptidão às experiências inclusivas nas escolas públicas no município de Niterói.

Referências

- ADORNO, T. W. *Notas marginais sobre teoria e práxis*. 1969, Disponível em <http://planeta.clix.pt/adorno/>, acesso em 12/01/2013
- _____. *Tempo Livre*. In: ADORNO, T. W. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Teoria da Semicultura*. Educação e Sociedade. São Paulo. Ano XVII, n.o 56, pp. 388-410, dezembro, 1996.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (2006), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 12ed, Hucitec, 2006.

_____. *O discurso no romance*. In: _____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2002. (Obra escrita em 1934-1935; data do copyright: 1975).

BEHARES, L.E. *Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales* Cadernos de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

BRASIL. *Língua Brasileira de Sinais – Libras*, Lei nº. 5.626, Brasília, DF, 2005.

_____. *Decreto n. 7.611*, Presidência da República, Brasília: 2011.

_____. *Língua Brasileira de Sinais – Libras*, Lei n. 5.626, Brasília, DF, 2005.

COSTA, V.A. da. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013
Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 24/03/2014

_____. In: CHAVES, COSTA & CARNEIRO (orgs.) *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência*. Niterói, intertexto, 2009

_____. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2007.

_____. *Formação de professores: narrativas e experiências instituintes na e para a escola inclusiva*. In: *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, Pedagogia, UFF, Niterói, RJ - Edição Especial, Caderno n.o 11, 2006, pp. 23-43

_____. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com Deficiência*. Niterói: EdUFF, 2005.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito e educação inclusiva*. Secretaria de Direitos Humanos – SDH/ PR, Brasília, 2011.

_____. *Educação para a resistência contra a barbárie*. In: *Revista Educação - Adorno pensa a educação*. São Paulo, Segmento, n.o 10, Ano II, 2009, pp. 16-25.

_____. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 3.a ed. Novo

_____. *Aspectos que permitem a segregação na Escola Pública*. In: MACHADO, Adriana Marcondes, et al. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2010.

FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, Mediação, 2008.

LOPES, M.C. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

_____. In: KARNOPP, L.B; KLEIN, M; LAZZARIN, M.L.L. (orgs.). *Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, Intercorrências e Provocações*. Canoas: ULBRA, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez. 2005.

MEC, INEP, 2010. *RESUMO TÉCNICO – CENSO ESCOLAR 2010*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf acesso em 24/11/2014

MEIRELES, R.M.P.L. *Educação Bilingue de Alunos Surdos: Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas em Niterói/RJ*. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, RJ, 2014, p. 318 p.

_____. *Educação bilíngue de alunos surdos: Experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ*. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, RJ, 2010, 172 p.

PERLIN, G.T. In: THOMA & LOPES, M. C.A. (orgs.). *Invenção da surdez II: Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

_____. In: THOMA & LOPES, M. C.A. (orgs.) *Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

_____. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (Org.) Porto Alegre, Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

_____. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, Mediação, 2008 b.

ROCHA, S. M. da. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: Um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, 160 p.

SKLIAR, C. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. In: ____ (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 1997, pp. 107-155.

THOMA, A. S. Educação de surdos: dos espaços e tempos de exclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. (orgs.). *Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.