GT-21/23 Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

Autores	GT-21/23
LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

AS INEXISTENTES PARTES ÍNTIMAS E A CADEIRINHA DO FEIO: COMO PENSAM OS PROFESSORES DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A SEXUALIDADE DE SEUS ALUNOS SOB A PERSPECTIVA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Luiz Otavio Ferreira da Luz (UERJ)

"As Inexistentes partes Intimas" e a "Cadeirinha do Feio"

Durante uma das aulas da disciplina de estágio em uma escola de Formação de Professores, uma aluna, bastante angustiada me perguntou se era "correto" uma criança de apenas oito anos de idade sentir prazer e indaguei qual era o motivo de tal pergunta.

A aluna, já no terceiro ano do curso normal, estagiária de uma turma da educação infantil, mostrou-se desconfortável em suas palavras. Segundo o seu relato, um dos alunos da turma "esfregou suas inexistentes partes intimas" na perna de sua professora. O que causou grande estranhamento em todos que estavam próximos. A professora então começou a gritar com a criança e a colocou de castigo na "cadeirinha do feio". Diante do fato presenciado, pois, considerando as aulas de Psicologia da Educação[1] que participara e nas quais a sexualidade era tratada como uma questão do corpo e "normal" (aspas utilizadas em gesto pela aluna), volta à sala de aula com dúvidas em relação à ação da professora e questionando a repressão ao comportamento do menino.

[1] Naquele ano de 2012 também fui professor na turma da disciplina de Psicologia da Educação.

Louro (2001) nos diz que diante de várias estratégias de disciplinamento da sexualidade, as crianças experimentam a censura e o controle, aprendem a vergonha e a culpa, o que gera um aprendizado de que a sexualidade é da esfera do privado. A questão da sexualidade em sala de aula, na maioria das vezes, ainda é tratada como um tabu.

> Ainda que o tema da sexualidade seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia por exemplo), tal questão ainda é, em geral, um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as. Estes frequentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual. (LOPES, 2008, p. 125)

As relações entre a formação de professores, sua prática como docentes e as questões que emergem nas escolas, sobretudo relacionadas à sexualidade, presentes nestes cotidianos, por meio de seus sujeitos, chamaram-me a atenção.

Diante dos contextos que me levaram ao estudo da temática, não foi meu desejo investigar a formação dos professores, seja ela em nível médio ou graduação, ou ainda a existência de especialistas em sexualidade na sala de aula, mas sim, a partir das ações dos professores sobre a questão da sexualidade infantil nos cotidianos das escolas, como estas percebem e lidam com a exploração das sexualidades de seus alunos.

Um mergulho necessário para compreender a questão

Na busca de um caminho que satisfizesse a necessidade, de compreender as lógicas que se produzem no espaço escolar, busquei no estudo das ações complexas dos cotidianos, uma das formas de melhor compreender os diálogos existentes neste espaço, nas práticas das professoras e nas diversas questões que atravessam o assunto da sexualidade infantil na escola.

Oliveira (2008) nos diz que "A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza" e assim percebo que falar dos cotidianos, pesquisando os cotidianos nos cotidianos, é muito mais que "olhar por cima" (ALVES, 2008), pois se torna necessário estar muito atento aos espaços, falas, organizações, traços e produções de sujeitos reais em toda a complexidade do ambiente escolar.

> "... – além da pluralidade, da complexidade e da irredutibilidade das realidades cotidianas concretas à estrutura que as circunscreve – envolve a convicção de que a vida cotidiana não é apenas o lugar de repetição e de reprodução de uma "estrutura social" abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõe ainda hoje alguns." (Oliveira, 2008 p. 53)

E sigo com Ferraço (2003) na tentativa de me compreender dentro do cotidiano escolar, mergulhado sobre as relações existentes e a imprevisibilidade de acontecimentos destes cotidianos para entender a realidade existente para além do simples e mero olhar de cima.

> "...eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso 'sobre' o cotidiano, eu penso 'com' o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar 'com' os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros... mas eu também sou esses outros..." (p. 160).

Diante as minhas necessidades de compreender a fundo a questão, fui à metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos apresentada por Nilda Alves (2008), pois esta se dedica aos sujeitos, no qual as ações dos cotidianos são observadas de forma atenta, respeitando suas subjetividades e as do pesquisador. Entendo que este método contribui para minha compreensão da questão da sexualidade infantil nos contextos da escola e dos processos cotidianos de possíveis pressões, exclusões e punições que venham a existir à expressão dessa sexualidade por parte dos alunos na escola.

Para este caminho, segui os aspectos apresentados pela autora. Para Alves (2008), são cinco os aspectos necessários para começar a compreender esta complexidade: O sentimento de mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina.*

O primeiro deles, a realidade (sentimento de mundo), a autora nos faz compreender que pensar os cotidianos de uma escola, não é pensar um "lugar", a escola, por exemplo, mas sim o que dela pode ser sentido, problematizado, tocado, cheirado, entendido. Assim este movimento compreende um mergulho aos sentidos existentes nos

espaços e sujeitos, numa atitude onde o olhar é muito mais que ver, mas perceber o que diferente acontece e como acontece.

No segundo movimento, (virar de ponta cabeça), a autora sugere que devemos sempre ter dúvidas sobre o caminho a ser seguido. Ou seja, diante a uma infinidade de teorias e as escolha das que são necessárias para dar apoio sólido para uma "boa" pesquisa, num pensamento hierarquizado da modernidade, trabalhar com os cotidianos compreende recorrer sim às várias teorias, contudo, não entendendo estas como apoio, pois este seria então um limite ao que poderia ser atingido como uma verdade absoluta, como numa busca de confirmação de hipóteses, mas sim negar estes vários limites afirmando a criatividade existente nos cotidianos.

Já no terceiro movimento, (beber em todas as fontes), percebemos a necessidade de compreender que tudo o que acontece na vida cotidiana deve ser levado em consideração, pois há no cotidiano um imprevisibilidade de acontecimentos que podem modificar aquilo que foi planejado ou pensado. Desta forma, busca outras fontes na tessitura de novos saberes necessários (p.28), entender a multiplicidade e a complexificação do cotidiano além de não desconsiderar, e associar a tudo isso a singularidade dos sujeitos presentes nestes cotidianos.

Para este movimento, torna-se necessário perceber o que está além do entendido como "normal" para uma escola, para o uso dos espaços, do tempo, dos significados. Precisamos ter uma outra forma de ver a nossa volta (os trabalhos dos alunos, as falas nos corredores, os murais, os olhares, as conversas etc.) e a nós mesmos.

O quarto movimento (narrar a vida e literaturizar a ciência), propõe um novo modo de escrever que expresse a multiplicidade das linguagens existentes de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc. (p.31), mesmo que esta nova maneira não seja mais entendida como "escrita", com muito mais perguntas que respostas e mais dúvidas que afirmativas.

O quinto movimento proposto por Nilda Alves em "Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos" *Ecce homo* ou talvez, como diz a própria autora, *Ecce femina* (as pessoas, os praticantes), vai à busca dos sujeitos da pesquisa, dos praticantes, aqueles que são os atores do cotidiano, reesposáveis pelas falas, atitudes, relações, sobre todos os acontecimentos na escola.

A partir dos cinco movimentos, percebi que com a necessidade de trazer maiores informações sobre o cotidiano da escola, de seus atores, acontecimentos que se recriam a cada novo dia, em minha interação, me autorizei, para além de experiência, compartilhar e vivenciar junto, todos os sentimentos existentes nos espaçostempo[2] da escola.

> "Para apreender a "realidade" da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempo* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o *aprendidoensinado* me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa inclusive a aceitação pelos chamados "meus pares" para me colocar a disposição para o grande "mergulho" na realidade." (ALVES, 2008, P.21)

Deixando de ver o mundo do alto ou de longe, como me propõe por exemplo o primeiro aspecto das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, deixo também de lado os meus preconceitos e valores anteriormente adquiridos, pois envolvidos nas questões, sou também parte delas e desta forma, sou produtor e meu olhar torna-se participante das ações, relações, e acontecimentos, indo muito além do olhar que apenas vê.

O Menino Menina no mergulho nos cotidianos da educação infantil

No mergulho realizado na UMEI Vinicius de Moraes, posso dizer que mais aprendi do que colhi informações para uma pesquisa. Talvez seja a forma como me dispus a estar nos cotidianos dos espaçostempos da escola que me proporcionaram isso e me fizeram a experiência ser tão enriquecedora. Narrar o que vivenciei neste local, é muito mais do que contar o que vi.

Estar no cotidiano escolar me acrescentou muito mais do que reconhecer o espaço como escola e os profissionais que ali estavam como meras peças de um todo, mas também perceber as singularidades dos momentos e as pessoas, às práticas e movimentações e nelas, às angustias do trabalho e as alegrias das relações pertencentes àquele cotidiano. Tomar a atitude de pertencimento ao espaço me favoreceu a absorver as questões sobre a sexualidade que ali se presentificavam.

---

[2] Escrita inspirada na professora Nilda Alves que deseja com este ato mostrar a única possibilidade de existência desses termos − um tem relação com o outro e só existe nesta relação − juntando-o em uma única palavra

A correria das crianças, as falas das professoras e os gritos sobre a organização da fila, a preocupação das inspetoras no entrar e sair dos meninos e meninas no banheiro já me apresentavam pistas de um rico campo de experiências sobre as questões da sexualidade infantil no espaço escolar logo no primeiro dia.

No contato com uma das diretoras da unidade, de pronto, ao saber da pesquisa, informou que aquele seria um ótimo espaço para investigação, pois, segundo ela, há uma necessidade enorme do grupo de professores por informações referentes às questões por mim apresentadas. Ela entende que muitas professoras são "limitadas" e não reconhecem a importância do trabalho de alguns temas com a sexualidade. Segundo ela, "as professoras não entendem facilmente as propostas da escola, são preconceituosas com relação a algumas temáticas, muitas com identidade religiosa evangélica e formação docente deficiente".

O discurso apresentado, em minha escuta de perspectiva cotidianista[3], me faz refletir sobre a possibilidade de que a negação do trabalho sobre as questões da sexualidade com as crianças sejam realmente uma questão de má formação ou preconceito, ao mesmo tempo me pondo em dúvida sobre um exagero na fala da diretora.

Mais à frente, com a coordenadora pedagógica, percebi as mesmas apreensões da diretora. Em sua fala, deixou claro a preocupação com os professores e em como eles me receberiam na escola. Informou que por alguns seria visto como "uma salvação", já que não sabiam lidar com a temática da sexualidade em sala de aula e já enfrentavam "problemas" em relação à diversidade sexual dos alunos, enquanto outros poderiam questionar minha presença e estudo, pois, entendiam que a escola não é lugar de se trabalhar a temática e por não visualizarem na infância uma sexualidade. Ou seja, anulando a possibilidade da instituição ser um espaço onde "as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola". (Louro 1997, p. 131)

De imediato, ao receber a quase cruz que vinha junto da palavra "salvação" exposta pela coordenadora, tentei compreender por qual motivo há um desespero sobre as questões da sexualidade nos cotidianos escolares? Existe uma regra que define o modo de se lidar com estas questões? São as mesmas preocupações, apontadas neste espaço, que soma-se a situação inicial propulsora da pesquisa. "É correto uma criança sentir prazer?"

[3] Termo utilizado por aqueles simpáticos à metodologia dos cotidianos.

Contou um caso que estava ocorrendo no cotidiano escolar e a angústia em querer ajudar. Sobre o olhar de que era o assunto do dia nas pautas da escola contou que um aluno do GREI 5[4] se comporta e se considera uma menina. De agravante que pertencia a uma família de fé evangélica e que não aceita tal comportamento.

No seu relato, passa que a professora, "uma das mais esclarecidas na escola", também está bastante preocupada com o desenvolvimento da situação dentro da sala de aula e principalmente com relação aos outros alunos. Segundo a coordenadora, não há entre os estudantes agressões verbais ou físicas. Todavia, puder perceber que, algumas crianças, debocham do comportamento do menino, e, também surgem algumas brincadeiras e perguntas que, de certa forma, não são respondidas pelas professoras.

> Um dia estava com meus alunos na sala de leitura e um de meus alunos, menino! estava vestido de princesa. Na sala de leitura, temos algumas fantasias e muitas crianças durante o momento de contação de histórias gostam de se fantasiar... uma outra menina disse: Tia, o fulano está vestido de princesa, ele não pode! Quando olhei para o menino e o vi de vestido, me assustei, mas não sabia o que fazer... os comentários foram aumentando entre os alunos e a única atitude que eu tive foi mandar eles prestarem atenção na historinha..." (Trecho da Entrevista com a professora 1)

Ainda, diz que essa situação ocorre por parte do "despreparo" (palavras da própria Coordenadora) em lidar com a situação. E assevera informando que se preocupa muito quando outras crianças começam a imitar o comportamento desse aluno e a naturalizar a forma como este menino se comporta. Mas há preparo? De onde vem este preparo? Da formação, da vida? Da própria vivencia cotidiana? Qual o problema das crianças imitarem o comportamento do menino? Não faz parte da lúdica infantil imitar comportamentos?

Assim, podemos captar mais algumas pistas na fala da coordenadora, mesmo que não existam intenções premeditadas sobre a questão. Ela parece associar o comportamento de gênero[5] do menino a uma possível homossexualidade e teme que isso possa vir a influenciar o comportamento dos outros alunos. Dessa forma, como

---

[4] Grupo Referência da Educação Infantil, - termo utilizado para nomear as turmas, onde o GREI 5 tem crianças de idades entre 5 e 6 anos, o GREI 4 com crianças entre 4 e 5 anos...

[5] Comportamentos associados ao Gênero e sexualidade são temáticas muito próximas. Mesmo não sendo a temática principal do artigo é um debate bastante complexo. O tema da diferença entre as questões de gênero e sexualidade será trabalhado mais adiante, visto que no contato com as professoras a questão de gênero é associada, de imediato, às questões da sexualidade.

coloca Louro, os discursos que originam a homofobia são subjetivos e muitas vezes não são claros, contudo se reproduzem e de maneira "consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse 'contagiosa'" (1999, p. 29).

No contato com as professoras, reparo que nas suas falas e mesmo nas suas feições quando dialogam sobre o assunto há certo medo. Na tentativa de compreender sou assaltado sobre diversas questões que vão desde a família e como esta compreenderia essa questão, da direção que reclama, pois segundo ela "as professoras não sabem trabalhar determinados temas" e mesmo dificuldades na sua ação sobre a questão devido sua construção como pessoa. Perfeitamente compreensível numa dinâmica em que todos nós estamos sendo avaliados. Pois entendem como uma avaliação o olhar da direção sobre eles.

É importante nesse momento fazer uma pequena análise sobre as questões do corpo, gênero e sexualidade nos discursos que são ditos em algumas instituições escolares, pois esses são constitutivos das relações de saber-poder. Segundo Foucault (1987) o saber e o poder são questões que se relacionam entre si, ou seja, não existe uma relação de poder sem um campo de saber, assim, como também não existe saber que não esteja ancorado numa relação de poder. Dessa forma, os conceitos de corpo, gênero e sexualidade também dizem respeito às construções discursivas realizadas no interior das instituições escolares, assim, como também em outras esferas do campo social em cada cultura.

> Ampliando essa discussão, Foucault (1988) trabalha não somente a partir dos discursos produzidos sobre o corpo e os comportamentos sexuais dos sujeitos, mas amplia a discussão entendendo sexualidade como um campo prolongado do poder, como algo constituído numa sociedade originada a partir do século XVIII, que investe incansavelmente na construção dos saberes e de discursos sobre aspectos fundamentais da vida e dos sujeitos. Assim, a sexualidade foi se tornando objeto de conhecimento e de investimento nos sujeitos, na medida que ela se transformou no lugar das verdades e identidades de cada um, sendo responsável pela constituição dos "jogos de verdade"[6] por meio do qual cada um produz a si mesmo e os outros. (ALMEIDA, 2010, p. 39)

Nas minhas conversas individuais com as professoras, seja em momentos mais formais de entrevista ou ainda na sala de aula, no pátio ou refeitório entre uma atividade

[6] - Segundo Foucault (2005) cada sociedade constrói o seu regime de verdade.

e outra, pude perceber que muitas estão preocupadas com alguns comportamentos por elas entendidos como diferentes do comportamento "normal" para uma criança pequena. Esse sentimento partilhado por quase a totalidade das professoras que tive contato, reflete principalmente a falta, como elas mesmas dizem, de conhecimento sobre o assunto dos comportamentos dos gêneros. Da mesma forma, se sentem angustiadas em como proceder em determinadas situações ao mesmo tempo em que tem muito medo de agir de alguma forma que os pais possam se colocar contra a sua conduta. E segundo as palavras de uma das professoras entrevistadas: "eu fico entre a cruz e a espada – onde a cruz é o pai, a família e todo o meu conhecimento religioso e a espada é o aluno que sofre por ter um comportamento assim e não pode ter ninguém ao seu lado. O que faço? "

Aqui faço um parênteses para questionar a presença do termo normal em "*comportamentos por elas entendidos como diferentes do comportamento "normal" para uma criança*". Vou a Marquezan (2009) quando este num estudo sobre deficientes faz uma consideração que cabe muito bem a questão da sexualidade e gênero aqui apresentada, dizendo que "o normal está na norma, é previsto nela, julgado e encaminhado por ela". E então tento compreender dentro das falas, onde está o dispositivo que vai conceituar o normal e o anormal nas questões da sexualidade e propriamente no gênero como afirmados pelas professoras. Os aspectos da normalidade seriam assim construídos por uma questão social e histórica para a mesma, na forma como essa encara as questões e crê sobre seus próprios julgamentos. Para isso há um preparo acadêmico e cabe a formação?

Em um dos contatos com a professora da "turma do aluno problema", confirmando a problemática do normal e anormal apontada acima, diz que em relação a questão da sexualidade, o assunto, durante sua formação foi tratado apenas em um trabalho apresentado pelos próprios alunos e abordado de forma bem apressada durante uma disciplina. Segundo ela, ainda na sala de aula, com a diversidade das opiniões presentes, devido às diversas religiões, a aula foi encerrada pela professora para manter a ordem em sala de aula. Todavia, acredita que deveria ter sido tratado de forma mais ampla, já que quando o debate foi aberto em sala de aula, várias dúvidas surgiram nas falas dos alunos como: a descoberta do corpo pelo aluno, sobre a apresentação do assunto na mídia, como seria a interpretação da criança quando esta vê uma cena com conteúdo sexual, com os próprios pais inclusive, quando as crianças apresentam comportamentos do sexo oposto, como isso surge, como deve ser tratado e etc.

Essas questões apontadas pela professora, assim como muitas outras dúvidas nos processos de formação, podem ser tratadas pela via do distanciamento entre a preponderância de questões teóricas entendidas como fundamentais - ou seja, conhecimentos importantes do ponto de vista da hierarquização dos conhecimentos (Alves 2001) e as questões que se apresentam no cotidiano. Lopes (2008) diz que, nos cursos de formação de professores, o tema da sexualidade, muitas vezes, não é abordado, se privilegia a mente e a cognição como se esses fossem separados dos nossos corpos. Contudo, Paulo Sgarbi (2004), problematiza a questão de os currículos escolares responderem a perguntas que jamais foram feitas e assim, produzem-se currículos preparados para responderem dúvidas que não são pertinentes à problemáticas que surgem no cotidiano.

> – Pai, como nascem os buracos negros? Atônito por alguns segundos, disse-lhe com a maior segurança: – Filho, você está reprovado. – Reprovado, pai! O que é isso? É. Eu estava ali meio atordoado com um filho de pouco menos de 4 anos que, apesar de querer saber como nasciam os buracos negros, nada sabia sobre o que era ser reprovado. Pacientemente, criei na hora algumas situações através das quais tentei explicar-lhe o significava essa tal de reprovação. – E então, filho, entendeu o que é estar reprovado? – Entendi, pai. Mas porque eu estou reprovado? – Meu filho, existe um livro que ensina os pais a serem pais. Ele foi escrito a partir da experiência de milhares de mães e pais que, durante muitos anos, relataram o que os filhos perguntavam a cada idade. Esse livro me disse que, quando você tivesse essa idade, você me perguntaria como nascem os bebês. Sobre isso, eu sei tudo, mas sobre os buracos negros eu não sei nada. E você está reprovado porque não me fez a pergunta certa. (SGARBI, 2004, p. 01)

A mesma professora diz que o "aluno problema da escola" gosta de brincar com bonecas, usa as fantasias das princesas na sala de leitura, diz gostar de meninos, que vai casar com um menino e que ele é uma menina. É bastante evidente na fala e no olhar da professora a angústia sobre os acontecimentos em sala de aula. A professora afirma que no início[7] se sentia muito constrangida com a questão e tentava limitar as ações do menino em sala de aula, mas que posteriormente, passou a ver como natural o comportamento e o modo de agir dele e também considerou que tinha que naturalizar

[7] Já era o segundo ano do aluno na escola e este "início" aqui dito esta relacionado ao início do ano letivo de 2014, já que as primeiras entrevistaram ocorreram durante o segundo semestre de 2015.

esse comportamento para os outros alunos. Aqui escolhendo uma posição politica. Visto que o sexo não é um definidor de identidade sexual.

O gênero é a primeira marca identitária do sujeito e vai determinando qual o comportamento que todos devem apresentar, entre eles está o comportamento sexual que vai influenciando na constituição do ser humano.

> [...] os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta "é menino ou é menina" inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para a sua concretização. Butler (2004) argumenta que, ao tratar essa sujeição e regulação ao gênero como algo que antecede ao nosso nascimento e marca nossas identidades, é importante levar em conta duas advertências advindas de Foucault. Por um lado, a ideia de que o poder regulador não atua somente sobre esses sujeitos preexistentes, mas que ele forma o sujeito e, neste sentido, ele é produtivo. Por outro lado, estar sujeito a essas normas de gênero e sexualidade é também estar subjetivado por elas, num constante processo de construção (FERRARI, 2010, p. 256).

A questão de gênero não se limita somente a questão dos papéis sexuais, o gênero influência na formação das identidades do sujeito.

> Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos (LOURO, 1998, p. 25).

Segundo Sepúlveda no estudo da sexualidade é necessário entender o que se define como identidade de gênero e identidade sexual.

> A identidade sexual diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos e deleite corpóreo; esses podem ser praticados de diversas maneiras, com pessoas do mesmo sexo, de sexo diferente ou com ambos os sexos. Todavia, os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero. (2012, p. 196)

As identidades sexuais e de gênero são influenciadas pelas normas disciplinares e pelos discursos proferidos na sociedade. Assim, se torna importante que eu traga outras experiências vivenciadas por mim no que diz respeito à sexualidade infantil.

Em conversas com a família da criança a professora afirma que a mãe evangélica, ortodoxa em suas condutas/decisões e não deseja falar sobre o assunto, ignorando muitas vezes o comportamento do filho. Em outros momentos a progenitora, segundo a fala da professora, utiliza da agressão física para controlar o comportamento dele.

Em sala de aula o menino apresenta o comportamento feminino em suas ações, deseja brincar com as bonecas, utiliza presilhas como brincos, uma corda vira um laço, um pano vira um vestido e, por isso, a professora sente uma ansiedade enorme para poder interferir nas ações do aluno. Ela tem tentado buscar leituras na internet sobre o assunto, ou mesmo casos parecidos e os caminhos encontrados. E, no entanto, mesmo achando muitos casos parecidos, não consegue visualizar em sua prática como fazer e o que fazer. Dessa forma, a professora me fez muitos questionamentos, me perguntando se ela seguia o modelo "imposto" pela escola? Se seguia aquilo que ela acredita? E nessas dúvidas diz que vai vivendo de acertos e erros em cima da subjetividade da criança. Mas qual seria esse modelo imposto? Com relação a isso, Sepulveda (2012) compreende que:

> Muitas de nossas escolas, além de possuírem o metro-padrão heterossexual como modelo, não permitem que as crianças e jovens expressem suas sexualidades. A sexualidade só deverá ser expressa quando aqueles forem adultos. Dessa forma, mecanismos regulatórios perversos e processos de subjetivações são criados para podarem os comportamentos divergentes e as sexualidades infantis. Esses processos influenciam na formação das identidades sexuais de todos os estudantes, pois eles aprendem os modelos do que é e o que não é permitido no que diz respeito à sexualidade e, assim, vão conformando seus comportamentos infantis às expectativas hegemônicas. (2012, p. 184)

A professora questionou também se o comportamento do menino pode ser uma influência da família, já que vive em uma casa somente de mulheres, onde estão se vestindo e se maquiando a todo tempo, e se a mídia pode exercer algum poder sobre o desenvolvimento da criança, já que não possui uma figura de referencia masculina?

Para ilustrar essa questão, ela contou sobre outro momento ocorrido na aula, já que todas as outras pessoas da escola são mulheres. Assim, ela disse que durante os

ensaios de uma peça teatral, tentou junto ao funcionário da secretaria que este exercesse um papel masculino e viril na apresentação para que o aluno conseguisse visualizar uma figura masculina e quem sabe se espelhar neste exemplo, mas que o aluno fixou-se na fala da narradora (mulher) e desejou a todo o momento atuar como uma figura feminina, construindo assim para si e não só em atuação, uma identidade feminina.

Sobre a questão da construção da identidade feminina, Jane Felipe (2011), considera "que não existe uma identidade prévia, inata, mas processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência". Que "tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos – classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc." Segundo Hall (1997, apud FELIPE, 2011, pag. 8)

> (...) surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanalisticamente, nós continuamos buscando a "identidade", e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos esse prazer fantasiado da plenitude.

A professora afirma que o menino apresenta, devido à repressão da mãe, certa vergonha e medo de seu comportamento. Em um trabalho sobre o lugar que mais gosta na escola, este apresentou que adora o espaço da brinquedoteca, já que nele pode se vestir como princesa, utilizar sapatos de salto alto, se maquiar. Todo o material produzido em sala de aula vai para casa, e o aluno desejava guardar para ele seus desenhos, mas não queria que mostrasse para sua mãe. Contudo, caso a mãe visse seu trabalho, afirmaria que era apenas uma brincadeira e um momento de fantasia na escola. Fazendo uma interpretação das falas do aluno, a Professora disse que ao mesmo tempo em que ele apresenta o prazer de guardar suas produções que dizem muito sobre ele mesmo, também expressa o medo da mãe em visualizar na produção os seus gostos que só podem ser expressos na escola.

Pude perceber mais uma vez que a professora sentia-se angustiada, pois acreditava que estava mentindo para a mãe do aluno, quando o autoriza a se comportar segundo seus desejos em sala de aula. Diz que não está procedendo de forma correta, por mais que acredite que fazendo isso, está "protegendo o aluno". Observa que é na escola o único espaço que o aluno tem para se sentir à vontade para se comportar como deseja, já que é reprimido a todo o momento dentro de casa, na rua, na casa de vizinhos

e parentes, tendo que frequentemente "montar" uma personagem masculina para poder mostrar seu comportamento masculino para a mãe. Mas, acredita que de alguma forma está protegendo a criança e dando a ela a possibilidade de expressão que é negada fora dos muros da escola.

Questionando-se sobre as pistas apresentadas...

A partir da imersão realizada nos espaçostempo da escola, não há de se concluir ou fazer projeções para trazer respostas ou resultados como um manual sobre sexualidade e gênero nos cotidianos da educação infantil. Na diversidade de pontos que surgem como pistas em relação a questão da sexualidade, compreender que há uma profunda necessidade de discussões sobre a inserção do assunto nos currículos da formação é uma hipótese que pode vir a ser questionada visto que há uma necessidade muito mais ampla sobre a discussão verificada na própria fala das professoras que vai além da formação, mas na própria cultura e construção histórica destes sujeitos.

Para além de formalidades de uma pesquisa acadêmica, perceber as angustias sobre as questões vivenciadas nos cotidianos da escola é também compreender que sobre muitas perspectivas, que a desqualificação sobre o trabalho docente em relação à temática da sexualidade, torna-se injusta visto que há muito mais vontade, independente de diversos fatores que vão desde a cultura ou uma formação deficiente, de acertar do que errar. Vivenciando junto às ações dos espaçostempos da educação infantil, vemos que há uma construção cotidiana sobre os currículos produzidos e praticados pelos professores, numa perspectiva de lidar coma gama diversa de ações e problemáticas existentes no espaço escolar.

Referências:

ALMEIDA, Marcos Adriano. Problematizando a escola a partir da relação Corpo, Gênero e Sexualidade. In: In: FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

ALVES, N. *A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores.* In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. (Orgs.). Cultura e conhecimento de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In. OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda (org.) Pesquisa Nos/dos/com os cotidianos das escolas – Sobre redes e saberes. Petropolis: DP et Alii, 2008.

_____. *Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares.* Disponivel em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/nilda_alves.pdf 2001 Em: 04 Fev. 2016

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Hierarquia, disciplina e panoptismo: Uma cartografia do espaço escolar*. In RODRIGUES, Alexsandro e BARRETO, Maria Aparecida, Orgs. Curriculos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: EDUFES, 2012.

FELIPE, Jane. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. 2011. UDESC, Florianópolis. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 10/11/2015.

FERRAÇO, C.E. *Eu, caçador de mim*. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método:* pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRARI, Anderson. Você já deve saber sobre minha "orientação sexual" (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, A. Currículo: *Sobre sentidos e produções cotidianas* In: Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.1 ed.Petrópolis: DP et Alii, 2015, v.1, p. 289-304.

_____ *O encontro nos processos formativos: Questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas.* 2015, ANPED 37, Disponivel em : http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4497.pdf Acesso em: 22 out.2015

LOPES, Luiz Paulo Moita. *Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes,1998

_____. *O corpo educado. In Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 7-34.

_____. *Pedagogias da Sexualidade*. In: _____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUEZAN, Reinoldo. *O Deficiente no Discurso da Legislação*. Campinas SP, Ed. PAPIRUS, 2009.

OLIVEIRA, Inês. O *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____ *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação.* In, ALVES, Nilda. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petropolis: DP et Alli, 2008

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação Social e exclusão no cotidiano escolar*: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação) − Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SGARBI, Paulo. *Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo.* 2004, ANPED 27, disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt12/t1210.pdf Acesso em 03 fev. 2016.

Autores	GT-21/23
LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

AS INEXISTENTES PARTES ÍNTIMAS E A CADEIRINHA DO FEIO: COMO PENSAM OS PROFESSORES DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A SEXUALIDADE DE SEUS ALUNOS SOB A PERSPECTIVA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Luiz Otavio Ferreira da Luz (UERJ)

"As Inexistentes partes Intimas" e a "Cadeirinha do Feio"

Durante uma das aulas da disciplina de estágio em uma escola de Formação de Professores, uma aluna, bastante angustiada me perguntou se era "correto" uma criança de apenas oito anos de idade sentir prazer e indaguei qual era o motivo de tal pergunta.

A aluna, já no terceiro ano do curso normal, estagiária de uma turma da educação infantil, mostrou-se desconfortável em suas palavras. Segundo o seu relato, um dos alunos da turma "esfregou suas inexistentes partes intimas" na perna de sua professora. O que causou grande estranhamento em todos que estavam próximos. A professora então começou a gritar com a criança e a colocou de castigo na "cadeirinha do feio". Diante do fato presenciado, pois, considerando as aulas de Psicologia da

Educação[8] que participara e nas quais a sexualidade era tratada como uma questão do corpo e "normal" (aspas utilizadas em gesto pela aluna), volta à sala de aula com dúvidas em relação à ação da professora e questionando a repressão ao comportamento do menino.

Louro (2001) nos diz que diante de várias estratégias de disciplinamento da sexualidade, as crianças experimentam a censura e o controle, aprendem a vergonha e a culpa, o que gera um aprendizado de que a sexualidade é da esfera do privado. A questão da sexualidade em sala de aula, na maioria das vezes, ainda é tratada como um tabu.

> Ainda que o tema da sexualidade seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia por exemplo), tal questão ainda é, em geral, um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as. Estes frequentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual. (LOPES, 2008, p. 125)

As relações entre a formação de professores, sua prática como docentes e as questões que emergem nas escolas, sobretudo relacionadas à sexualidade, presentes nestes cotidianos, por meio de seus sujeitos, chamaram-me a atenção.

Diante dos contextos que me levaram ao estudo da temática, não foi meu desejo investigar a formação dos professores, seja ela em nível médio ou graduação, ou ainda a existência de especialistas em sexualidade na sala de aula, mas sim, a partir das ações dos professores sobre a questão da sexualidade infantil nos cotidianos das escolas, como estas percebem e lidam com a exploração das sexualidades de seus alunos.

Um mergulho necessário para compreender a questão

Na busca de um caminho que satisfizesse a necessidade, de compreender as lógicas que se produzem no espaço escolar, busquei no estudo das ações complexas dos cotidianos, uma das formas de melhor compreender os diálogos existentes neste espaço, nas práticas das professoras e nas diversas questões que atravessam o assunto da sexualidade infantil na escola.

[8] Naquele ano de 2012 também fui professor na turma da disciplina de Psicologia da Educação.

Oliveira (2008) nos diz que "A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza" e assim percebo que falar dos cotidianos, pesquisando os cotidianos nos cotidianos, é muito mais que "olhar por cima" (ALVES, 2008), pois se torna necessário estar muito atento aos espaços, falas, organizações, traços e produções de sujeitos reais em toda a complexidade do ambiente escolar.

> "... – além da pluralidade, da complexidade e da irredutibilidade das realidades cotidianas concretas à estrutura que as circunscreve – envolve a convicção de que a vida cotidiana não é apenas o lugar de repetição e de reprodução de uma "estrutura social" abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõe ainda hoje alguns." (Oliveira, 2008 p. 53)

E sigo com Ferraço (2003) na tentativa de me compreender dentro do cotidiano escolar, mergulhado sobre as relações existentes e a imprevisibilidade de acontecimentos destes cotidianos para entender a realidade existente para além do simples e mero olhar de cima.

> "...eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso 'sobre' o cotidiano, eu penso 'com' o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar 'com' os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros... mas eu também sou esses outros..." (p. 160).

Diante as minhas necessidades de compreender a fundo a questão, fui à metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos apresentada por Nilda Alves (2008), pois esta se dedica aos sujeitos, no qual as ações dos cotidianos são observadas de forma atenta, respeitando suas subjetividades e as do pesquisador. Entendo que este método contribui para minha compreensão da questão da sexualidade infantil nos contextos da escola e dos processos cotidianos de possíveis pressões, exclusões e punições que venham a existir à expressão dessa sexualidade por parte dos alunos na escola.

Para este caminho, segui os aspectos apresentados pela autora. Para Alves (2008), são cinco os aspectos necessários para começar a compreender esta

complexidade: O sentimento de mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina.*

O primeiro deles, a realidade (sentimento de mundo), a autora nos faz compreender que pensar os cotidianos de uma escola, não é pensar um "lugar", a escola, por exemplo, mas sim o que dela pode ser sentido, problematizado, tocado, cheirado, entendido. Assim este movimento compreende um mergulho aos sentidos existentes nos espaços e sujeitos, numa atitude onde o olhar é muito mais que ver, mas perceber o que diferente acontece e como acontece.

No segundo movimento, (virar de ponta cabeça), a autora sugere que devemos sempre ter dúvidas sobre o caminho a ser seguido. Ou seja, diante a uma infinidade de teorias e as escolha das que são necessárias para dar apoio sólido para uma "boa" pesquisa, num pensamento hierarquizado da modernidade, trabalhar com os cotidianos compreende recorrer sim às várias teorias, contudo, não entendendo estas como apoio, pois este seria então um limite ao que poderia ser atingido como uma verdade absoluta, como numa busca de confirmação de hipóteses, mas sim negar estes vários limites afirmando a criatividade existente nos cotidianos.

Já no terceiro movimento, (beber em todas as fontes), percebemos a necessidade de compreender que tudo o que acontece na vida cotidiana deve ser levado em consideração, pois há no cotidiano um imprevisibilidade de acontecimentos que podem modificar aquilo que foi planejado ou pensado. Desta forma, busca outras fontes na tessitura de novos saberes necessários (p.28), entender a multiplicidade e a complexificação do cotidiano além de não desconsiderar, e associar a tudo isso a singularidade dos sujeitos presentes nestes cotidianos.

Para este movimento, torna-se necessário perceber o que está além do entendido como "normal" para uma escola, para o uso dos espaços, do tempo, dos significados. Precisamos ter uma outra forma de ver a nossa volta (os trabalhos dos alunos, as falas nos corredores, os murais, os olhares, as conversas etc.) e a nós mesmos.

O quarto movimento (narrar a vida e literaturizar a ciência), propõe um novo modo de escrever que expresse a multiplicidade das linguagens existentes de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc. (p.31), mesmo que esta nova maneira não seja mais entendida como "escrita", com muito mais perguntas que respostas e mais dúvidas que afirmativas.

O quinto movimento proposto por Nilda Alves em "Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos" *Ecce homo* ou talvez, como diz a própria autora, *Ecce femina* (as pessoas, os praticantes), vai à busca dos sujeitos da pesquisa, dos praticantes, aqueles que são os atores do cotidiano, reesposáveis pelas falas, atitudes, relações, sobre todos os acontecimentos na escola.

A partir dos cinco movimentos, percebi que com a necessidade de trazer maiores informações sobre o cotidiano da escola, de seus atores, acontecimentos que se recriam a cada novo dia, em minha interação, me autorizei, para além de experiência, compartilhar e vivenciar junto, todos os sentimentos existentes nos espaçostempo[9] da escola.

> "Para apreender a "realidade" da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempo* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o *aprendidoensinado* me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa inclusive a aceitação pelos chamados "meus pares" para me colocar a disposição para o grande "mergulho" na realidade." (ALVES, 2008, P.21)

Deixando de ver o mundo do alto ou de longe, como me propõe por exemplo o primeiro aspecto das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, deixo também de lado os meus preconceitos e valores anteriormente adquiridos, pois envolvidos nas questões, sou também parte delas e desta forma, sou produtor e meu olhar torna-se participante das ações, relações, e acontecimentos, indo muito além do olhar que apenas vê.

O Menino Menina no mergulho nos cotidianos da educação infantil

No mergulho realizado na UMEI Vinicius de Moraes, posso dizer que mais aprendi do que colhi informações para uma pesquisa. Talvez seja a forma como me dispus a estar nos cotidianos dos espaçostempos da escola que me proporcionaram isso

[9] Escrita inspirada na professora Nilda Alves que deseja com este ato mostrar a única possibilidade de existência desses termos − um tem relação com o outro e só existe nesta relação − juntando-o em uma única palavra

e me fizeram a experiência ser tão enriquecedora. Narrar o que vivenciei neste local, é muito mais do que contar o que vi.

Estar no cotidiano escolar me acrescentou muito mais do que reconhecer o espaço como escola e os profissionais que ali estavam como meras peças de um todo, mas também perceber as singularidades dos momentos e as pessoas, às práticas e movimentações e nelas, às angustias do trabalho e as alegrias das relações pertencentes àquele cotidiano. Tomar a atitude de pertencimento ao espaço me favoreceu a absorver as questões sobre a sexualidade que ali se presentificavam.

A correria das crianças, as falas das professoras e os gritos sobre a organização da fila, a preocupação das inspetoras no entrar e sair dos meninos e meninas no banheiro já me apresentavam pistas de um rico campo de experiências sobre as questões da sexualidade infantil no espaço escolar logo no primeiro dia.

No contato com uma das diretoras da unidade, de pronto, ao saber da pesquisa, informou que aquele seria um ótimo espaço para investigação, pois, segundo ela, há uma necessidade enorme do grupo de professores por informações referentes às questões por mim apresentadas. Ela entende que muitas professoras são "limitadas" e não reconhecem a importância do trabalho de alguns temas com a sexualidade. Segundo ela, "as professoras não entendem facilmente as propostas da escola, são preconceituosas com relação a algumas temáticas, muitas com identidade religiosa evangélica e formação docente deficiente".

O discurso apresentado, em minha escuta de perspectiva cotidianista[10], me faz refletir sobre a possibilidade de que a negação do trabalho sobre as questões da sexualidade com as crianças sejam realmente uma questão de má formação ou preconceito, ao mesmo tempo me pondo em dúvida sobre um exagero na fala da diretora.

Mais à frente, com a coordenadora pedagógica, percebi as mesmas apreensões da diretora. Em sua fala, deixou claro a preocupação com os professores e em como eles me receberiam na escola. Informou que por alguns seria visto como "uma salvação", já que não sabiam lidar com a temática da sexualidade em sala de aula e já enfrentavam "problemas" em relação à diversidade sexual dos alunos, enquanto outros poderiam questionar minha presença e estudo, pois, entendiam que a escola não é lugar de se

[10] Termo utilizado por aqueles simpáticos à metodologia dos cotidianos.

trabalhar a temática e por não visualizarem na infância uma sexualidade. Ou seja, anulando a possibilidade da instituição ser um espaço onde "as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola". (Louro 1997, p. 131)

De imediato, ao receber a quase cruz que vinha junto da palavra "salvação" exposta pela coordenadora, tentei compreender por qual motivo há um desespero sobre as questões da sexualidade nos cotidianos escolares? Existe uma regra que define o modo de se lidar com estas questões? São as mesmas preocupações, apontadas neste espaço, que soma-se a situação inicial propulsora da pesquisa. "É correto uma criança sentir prazer?"

Contou um caso que estava ocorrendo no cotidiano escolar e a angústia em querer ajudar. Sobre o olhar de que era o assunto do dia nas pautas da escola contou que um aluno do GREI 5[11] se comporta e se considera uma menina. De agravante que pertencia a uma família de fé evangélica e que não aceita tal comportamento.

No seu relato, passa que a professora, "uma das mais esclarecidas na escola", também está bastante preocupada com o desenvolvimento da situação dentro da sala de aula e principalmente com relação aos outros alunos. Segundo a coordenadora, não há entre os estudantes agressões verbais ou físicas. Todavia, puder perceber que, algumas crianças, debocham do comportamento do menino, e, também surgem algumas brincadeiras e perguntas que, de certa forma, não são respondidas pelas professoras.

> Um dia estava com meus alunos na sala de leitura e um de meus alunos, menino! estava vestido de princesa. Na sala de leitura, temos algumas fantasias e muitas crianças durante o momento de contação de histórias gostam de se fantasiar... uma outra menina disse: Tia, o fulano está vestido de princesa, ele não pode! Quando olhei para o menino e o vi de vestido, me assustei, mas não sabia o que fazer... os comentários foram aumentando entre os alunos e a única atitude que eu tive foi mandar eles prestarem atenção na historinha..." (Trecho da Entrevista com a professora 1)

Ainda, diz que essa situação ocorre por parte do "despreparo" (palavras da própria Coordenadora) em lidar com a situação. E assevera informando que se preocupa muito quando outras crianças começam a imitar o comportamento desse aluno e a naturalizar a forma como este menino se comporta. Mas há preparo? De onde vem este

[11] Grupo Referência da Educação Infantil, - termo utilizado para nomear as turmas, onde o GREI 5 tem crianças de idades entre 5 e 6 anos, o GREI 4 com crianças entre 4 e 5 anos...

preparo? Da formação, da vida? Da própria vivencia cotidiana? Qual o problema das crianças imitarem o comportamento do menino? Não faz parte da lúdica infantil imitar comportamentos?

Assim, podemos captar mais algumas pistas na fala da coordenadora, mesmo que não existam intenções premeditadas sobre a questão. Ela parece associar o comportamento de gênero[12] do menino a uma possível homossexualidade e teme que isso possa vir a influenciar o comportamento dos outros alunos. Dessa forma, como coloca Louro, os discursos que originam a homofobia são subjetivos e muitas vezes não são claros, contudo se reproduzem e de maneira "consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse 'contagiosa'" (1999, p. 29).

No contato com as professoras, reparo que nas suas falas e mesmo nas suas feições quando dialogam sobre o assunto há certo medo. Na tentativa de compreender sou assaltado sobre diversas questões que vão desde a família e como esta compreenderia essa questão, da direção que reclama, pois segundo ela "as professoras não sabem trabalhar determinados temas" e mesmo dificuldades na sua ação sobre a questão devido sua construção como pessoa. Perfeitamente compreensível numa dinâmica em que todos nós estamos sendo avaliados. Pois entendem como uma avaliação o olhar da direção sobre eles.

É importante nesse momento fazer uma pequena análise sobre as questões do corpo, gênero e sexualidade nos discursos que são ditos em algumas instituições escolares, pois esses são constitutivos das relações de saber-poder. Segundo Foucault (1987) o saber e o poder são questões que se relacionam entre si, ou seja, não existe uma relação de poder sem um campo de saber, assim, como também não existe saber que não esteja ancorado numa relação de poder. Dessa forma, os conceitos de corpo, gênero e sexualidade também dizem respeito às construções discursivas realizadas no interior das instituições escolares, assim, como também em outras esferas do campo social em cada cultura.

> Ampliando essa discussão, Foucault (1988) trabalha não somente a partir dos discursos produzidos sobre o corpo e os

[12] Comportamentos associados ao Gênero e sexualidade são temáticas muito próximas. Mesmo não sendo a temática principal do artigo é um debate bastante complexo. O tema da diferença entre as questões de gênero e sexualidade será trabalhado mais adiante, visto que no contato com as professoras a questão de gênero é associada, de imediato, às questões da sexualidade.

> comportamentos sexuais dos sujeitos, mas amplia a discussão entendendo sexualidade como um campo prolongado do poder, como algo constituído numa sociedade originada a partir do século XVIII, que investe incansavelmente na construção dos saberes e de discursos sobre aspectos fundamentais da vida e dos sujeitos. Assim, a sexualidade foi se tornando objeto de conhecimento e de investimento nos sujeitos, na medida que ela se transformou no lugar das verdades e identidades de cada um, sendo responsável pela constituição dos "jogos de verdade"[13] por meio do qual cada um produz a si mesmo e os outros. (ALMEIDA, 2010, p. 39)

Nas minhas conversas individuais com as professoras, seja em momentos mais formais de entrevista ou ainda na sala de aula, no pátio ou refeitório entre uma atividade e outra, pude perceber que muitas estão preocupadas com alguns comportamentos por elas entendidos como diferentes do comportamento "normal" para uma criança pequena. Esse sentimento partilhado por quase a totalidade das professoras que tive contato, reflete principalmente a falta, como elas mesmas dizem, de conhecimento sobre o assunto dos comportamentos dos gêneros. Da mesma forma, se sentem angustiadas em como proceder em determinadas situações ao mesmo tempo em que tem muito medo de agir de alguma forma que os pais possam se colocar contra a sua conduta. E segundo as palavras de uma das professoras entrevistadas: "eu fico entre a cruz e a espada – onde a cruz é o pai, a família e todo o meu conhecimento religioso e a espada é o aluno que sofre por ter um comportamento assim e não pode ter ninguém ao seu lado. O que faço? "

Aqui faço um parênteses para questionar a presença do termo normal em "*comportamentos por elas entendidos como diferentes do comportamento "normal" para uma criança*". Vou a Marquezan (2009) quando este num estudo sobre deficientes faz uma consideração que cabe muito bem a questão da sexualidade e gênero aqui apresentada, dizendo que "o normal está na norma, é previsto nela, julgado e encaminhado por ela". E então tento compreender dentro das falas, onde está o dispositivo que vai conceituar o normal e o anormal nas questões da sexualidade e propriamente no gênero como afirmados pelas professoras. Os aspectos da normalidade seriam assim construídos por uma questão social e histórica para a mesma, na forma como essa encara as questões e crê sobre seus próprios julgamentos. Para isso há um preparo acadêmico e cabe a formação?

[13] - Segundo Foucault (2005) cada sociedade constrói o seu regime de verdade.

Em um dos contatos com a professora da "turma do aluno problema", confirmando a problemática do normal e anormal apontada acima, diz que em relação a questão da sexualidade, o assunto, durante sua formação foi tratado apenas em um trabalho apresentado pelos próprios alunos e abordado de forma bem apressada durante uma disciplina. Segundo ela, ainda na sala de aula, com a diversidade das opiniões presentes, devido às diversas religiões, a aula foi encerrada pela professora para manter a ordem em sala de aula. Todavia, acredita que deveria ter sido tratado de forma mais ampla, já que quando o debate foi aberto em sala de aula, várias dúvidas surgiram nas falas dos alunos como: a descoberta do corpo pelo aluno, sobre a apresentação do assunto na mídia, como seria a interpretação da criança quando esta vê uma cena com conteúdo sexual, com os próprios pais inclusive, quando as crianças apresentam comportamentos do sexo oposto, como isso surge, como deve ser tratado e etc.

Essas questões apontadas pela professora, assim como muitas outras dúvidas nos processos de formação, podem ser tratadas pela via do distanciamento entre a preponderância de questões teóricas entendidas como fundamentais - ou seja, conhecimentos importantes do ponto de vista da hierarquização dos conhecimentos (Alves 2001) e as questões que se apresentam no cotidiano. Lopes (2008) diz que, nos cursos de formação de professores, o tema da sexualidade, muitas vezes, não é abordado, se privilegia a mente e a cognição como se esses fossem separados dos nossos corpos. Contudo, Paulo Sgarbi (2004), problematiza a questão de os currículos escolares responderem a perguntas que jamais foram feitas e assim, produzem-se currículos preparados para responderem dúvidas que não são pertinentes à problemáticas que surgem no cotidiano.

> – Pai, como nascem os buracos negros? Atônito por alguns segundos, disse-lhe com a maior segurança: – Filho, você está reprovado. – Reprovado, pai! O que é isso? É. Eu estava ali meio atordoado com um filho de pouco menos de 4 anos que, apesar de querer saber como nasciam os buracos negros, nada sabia sobre o que era ser reprovado. Pacientemente, criei na hora algumas situações através das quais tentei explicar-lhe o significava essa tal de reprovação. – E então, filho, entendeu o que é estar reprovado? – Entendi, pai. Mas porque eu estou reprovado? – Meu filho, existe um livro que ensina os pais a serem pais. Ele foi escrito a partir da experiência de milhares de mães e pais que, durante muitos anos, relataram o que os filhos perguntavam a cada idade. Esse livro me disse que, quando você tivesse essa idade, você me perguntaria como nascem os bebês. Sobre isso, eu sei tudo, mas sobre os buracos negros eu não sei

> nada. E você está reprovado porque não me fez a pergunta certa. (SGARBI, 2004, p. 01)

A mesma professora diz que o "aluno problema da escola" gosta de brincar com bonecas, usa as fantasias das princesas na sala de leitura, diz gostar de meninos, que vai casar com um menino e que ele é uma menina. É bastante evidente na fala e no olhar da professora a angústia sobre os acontecimentos em sala de aula. A professora afirma que no início[14] se sentia muito constrangida com a questão e tentava limitar as ações do menino em sala de aula, mas que posteriormente, passou a ver como natural o comportamento e o modo de agir dele e também considerou que tinha que naturalizar esse comportamento para os outros alunos. Aqui escolhendo uma posição politica. Visto que o sexo não é um definidor de identidade sexual.

O gênero é a primeira marca identitária do sujeito e vai determinando qual o comportamento que todos devem apresentar, entre eles está o comportamento sexual que vai influenciando na constituição do ser humano.

> [...] os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta "é menino ou é menina" inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para a sua concretização. Butler (2004) argumenta que, ao tratar essa sujeição e regulação ao gênero como algo que antecede ao nosso nascimento e marca nossas identidades, é importante levar em conta duas advertências advindas de Foucault. Por um lado, a ideia de que o poder regulador não atua somente sobre esses sujeitos preexistentes, mas que ele forma o sujeito e, neste sentido, ele é produtivo. Por outro lado, estar sujeito a essas normas de gênero e sexualidade é também estar subjetivado por elas, num constante processo de construção (FERRARI, 2010, p. 256).

A questão de gênero não se limita somente a questão dos papéis sexuais, o gênero influência na formação das identidades do sujeito.

> Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte

[14] Já era o segundo ano do aluno na escola e este "início" aqui dito esta relacionado ao início do ano letivo de 2014, já que as primeiras entrevistaram ocorreram durante o segundo semestre de 2015.

> do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos (LOURO, 1998, p. 25).

Segundo Sepúlveda no estudo da sexualidade é necessário entender o que se define como identidade de gênero e identidade sexual.

> A identidade sexual diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos e deleite corpóreo; esses podem ser praticados de diversas maneiras, com pessoas do mesmo sexo, de sexo diferente ou com ambos os sexos. Todavia, os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero. (2012, p. 196)

As identidades sexuais e de gênero são influenciadas pelas normas disciplinares e pelos discursos proferidos na sociedade. Assim, se torna importante que eu traga outras experiências vivenciadas por mim no que diz respeito à sexualidade infantil.

Em conversas com a família da criança a professora afirma que a mãe evangélica, ortodoxa em suas condutas/decisões e não deseja falar sobre o assunto, ignorando muitas vezes o comportamento do filho. Em outros momentos a progenitora, segundo a fala da professora, utiliza da agressão física para controlar o comportamento dele.

Em sala de aula o menino apresenta o comportamento feminino em suas ações, deseja brincar com as bonecas, utiliza presilhas como brincos, uma corda vira um laço, um pano vira um vestido e, por isso, a professora sente uma ansiedade enorme para poder interferir nas ações do aluno. Ela tem tentado buscar leituras na internet sobre o assunto, ou mesmo casos parecidos e os caminhos encontrados. E, no entanto, mesmo achando muitos casos parecidos, não consegue visualizar em sua prática como fazer e o que fazer. Dessa forma, a professora me fez muitos questionamentos, me perguntando se ela seguia o modelo "imposto" pela escola? Se seguia aquilo que ela acredita? E nessas dúvidas diz que vai vivendo de acertos e erros em cima da subjetividade da criança. Mas qual seria esse modelo imposto? Com relação a isso, Sepulveda (2012) compreende que:

> Muitas de nossas escolas, além de possuírem o metro-padrão heterossexual como modelo, não permitem que as crianças e jovens expressem suas sexualidades. A sexualidade só deverá ser expressa quando aqueles forem adultos. Dessa forma, mecanismos regulatórios perversos e processos de

> subjetivações são criados para podarem os comportamentos divergentes e as sexualidades infantis. Esses processos influenciam na formação das identidades sexuais de todos os estudantes, pois eles aprendem os modelos do que é e o que não é permitido no que diz respeito à sexualidade e, assim, vão conformando seus comportamentos infantis às expectativas hegemônicas. (2012, p. 184)

A professora questionou também se o comportamento do menino pode ser uma influência da família, já que vive em uma casa somente de mulheres, onde estão se vestindo e se maquiando a todo tempo, e se a mídia pode exercer algum poder sobre o desenvolvimento da criança, já que não possui uma figura de referencia masculina?

Para ilustrar essa questão, ela contou sobre outro momento ocorrido na aula, já que todas as outras pessoas da escola são mulheres. Assim, ela disse que durante os ensaios de uma peça teatral, tentou junto ao funcionário da secretaria que este exercesse um papel masculino e viril na apresentação para que o aluno conseguisse visualizar uma figura masculina e quem sabe se espelhar neste exemplo, mas que o aluno fixou-se na fala da narradora (mulher) e desejou a todo o momento atuar como uma figura feminina, construindo assim para si e não só em atuação, uma identidade feminina.

Sobre a questão da construção da identidade feminina, Jane Felipe (2011), considera "que não existe uma identidade prévia, inata, mas processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência". Que "tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos – classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc." Segundo Hall (1997, apud FELIPE, 2011, pag. 8)

> (...) surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanalisticamente, nós continuamos buscando a "identidade", e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos esse prazer fantasiado da plenitude.

A professora afirma que o menino apresenta, devido à repressão da mãe, certa vergonha e medo de seu comportamento. Em um trabalho sobre o lugar que mais gosta na escola, este apresentou que adora o espaço da brinquedoteca, já que nele pode se vestir como princesa, utilizar sapatos de salto alto, se maquiar. Todo o material produzido em sala de aula vai para casa, e o aluno desejava guardar para ele seus desenhos, mas não queria que mostrasse para sua mãe. Contudo, caso a mãe visse seu

trabalho, afirmaria que era apenas uma brincadeira e um momento de fantasia na escola. Fazendo uma interpretação das falas do aluno, a Professora disse que ao mesmo tempo em que ele apresenta o prazer de guardar suas produções que dizem muito sobre ele mesmo, também expressa o medo da mãe em visualizar na produção os seus gostos que só podem ser expressos na escola.

Pude perceber mais uma vez que a professora sentia-se angustiada, pois acreditava que estava mentindo para a mãe do aluno, quando o autoriza a se comportar segundo seus desejos em sala de aula. Diz que não está procedendo de forma correta, por mais que acredite que fazendo isso, está "protegendo o aluno". Observa que é na escola o único espaço que o aluno tem para se sentir à vontade para se comportar como deseja, já que é reprimido a todo o momento dentro de casa, na rua, na casa de vizinhos e parentes, tendo que frequentemente "montar" uma personagem masculina para poder mostrar seu comportamento masculino para a mãe. Mas, acredita que de alguma forma está protegendo a criança e dando a ela a possibilidade de expressão que é negada fora dos muros da escola.

Questionando-se sobre as pistas apresentadas...

A partir da imersão realizada nos espaçostempo da escola, não há de se concluir ou fazer projeções para trazer respostas ou resultados como um manual sobre sexualidade e gênero nos cotidianos da educação infantil. Na diversidade de pontos que surgem como pistas em relação a questão da sexualidade, compreender que há uma profunda necessidade de discussões sobre a inserção do assunto nos currículos da formação é uma hipótese que pode vir a ser questionada visto que há uma necessidade muito mais ampla sobre a discussão verificada na própria fala das professoras que vai além da formação, mas na própria cultura e construção histórica destes sujeitos.

Para além de formalidades de uma pesquisa acadêmica, perceber as angustias sobre as questões vivenciadas nos cotidianos da escola é também compreender que sobre muitas perspectivas, que a desqualificação sobre o trabalho docente em relação à temática da sexualidade, torna-se injusta visto que há muito mais vontade, independente de diversos fatores que vão desde a cultura ou uma formação deficiente, de acertar do que errar. Vivenciando junto às ações dos espaçostempos da educação infantil, vemos que há uma construção cotidiana sobre os currículos produzidos e praticados pelos professores, numa perspectiva de lidar coma gama diversa de ações e problemáticas existentes no espaço escolar.

Referências:

ALMEIDA, Marcos Adriano. Problematizando a escola a partir da relação Corpo, Gênero e Sexualidade. In: In: FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

ALVES, N. *A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores.* In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. (Orgs.). Cultura e conhecimento de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In. OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda (org.) Pesquisa Nos/dos/com os cotidianos das escolas – Sobre redes e saberes. Petropolis: DP et Alii, 2008.

_____. *Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares.* Disponivel em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/nilda_alves.pdf 2001 Em: 04 Fev. 2016

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Hierarquia, disciplina e panoptismo: Uma cartografia do espaço escolar*. In RODRIGUES, Alexsandro e BARRETO, Maria Aparecida, Orgs. Curriculos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: EDUFES, 2012.

FELIPE, Jane. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. 2011. UDESC, Florianópolis. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 10/11/2015.

FERRAÇO, C.E. *Eu, caçador de mim*. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método:* pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRARI, Anderson. Você já deve saber sobre minha "orientação sexual" (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, A. Currículo: *Sobre sentidos e produções cotidianas* In: Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.1 ed.Petrópolis: DP et Alii, 2015, v.1, p. 289-304.

_____ *O encontro nos processos formativos: Questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas.* 2015, ANPED 37, Disponivel em : http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4497.pdf Acesso em: 22 out.2015

LOPES, Luiz Paulo Moita. *Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes,1998

_____. *O corpo educado. In Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 7-34.

_____. *Pedagogias da Sexualidade*. In: _____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUEZAN, Reinoldo. *O Deficiente no Discurso da Legislação*. Campinas SP, Ed. PAPIRUS, 2009.

OLIVEIRA, Inês. O *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____ *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação.* In, ALVES, Nilda. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petropolis: DP et Alli, 2008

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação Social e exclusão no cotidiano escolar*: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação) − Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SGARBI, Paulo. *Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo.* 2004, ANPED 27, disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt12/t1210.pdf Acesso em 03 fev. 2016.

Autores	GT-21/23
AHYAS SISS ANGELA FERREIRA PACE RICARDO DIAS DA COSTA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO E A IMPLANTAÇÃO DA LEI 12.711/2012: RAZÕES DE RAÇA E CLASSE

Ahyas Siss (PPGEduc/UFRRJ)
Ângela Ferreira Pace (PPGEeduc/UFRRJ)
Ricardo Dias Da Costa (PPGeduc/UFRRJ)
Ag. Financiadora: CAPES

I. INTRODUÇÃO

O modelo de sociedade escravocrata, oligárquica, patriarcal e patrimonialista adotado durante o período colonial brasileiro permaneceu por três séculos até 1888, quando a escravidão foi formalmente abolida. Vale ressaltar que no pós abolição, não houve nenhuma medida afirmativa por parte do Estado brasileiro com o propósito de integração dos ex-escravizados à nossa sociedade, o que acarretou o retorno ou simplesmente a permanência de muitos deles nos domínios de seus antigos senhores. Em outros casos, foram para outras fazendas ou áreas urbanas de modo a enfrentar péssimas condições trabalho com baixíssimas remunerações. Ainda em relação a não integração da população negra recém liberta às novas dinâmicas sociais, o Estado brasileiro estimulou a imigração de europeus concedendo-lhes preferências no mercado de trabalho, em detrimento da mão de obra negra.

> No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Cabe lembrar que tal processo encontrava-se largamente amparado, como já indicado anteriormente, pela leitura predominante da questão racial no Brasil, segundo a qual, a questão do negro se referia não apenas à sua substituição como mão-de-obra nos setores dinâmicos da economia, mas à sua própria diluição como grupo racial no contexto do nacional. (THEODORO, 2008, p. 33)

A abolição do modo de produção escravocrata brasileiro não se deu ao acaso, nem por *benesses*, mas sim diante da mudança que se anunciava no cenário econômico. A organização social senhorial escravocrata, Genovese (1971), dava sinais de esgotamento, enquanto emergia um sistema baseado na competição mercantilista, quer seja o capitalismo.

No contexto internacional e diante do modelo de sociedade aqui estabelecido no pós-abolição, construiu-se e estimulou-se a falsa impressão da inexistência do racismo no Brasil (PIERSON, 1942; WAGLEY, 1952). Já no contexto nacional, o mito

da democracia racial - cultuado por Gilberto Freyre, consagrado em sua tese de doutoramento "*Casa Grande & Senzala"* e persistente até hoje entre nós - foi o meio pelo qual o autor buscou desmistificar a raça como elemento formador de um povo, para conceder maior importância aos aspectos culturais e ambientais. Tal constatação é legitimada na afirmação do mesmo autor a respeito dos três componentes formadores do povo brasileiro que seriam responsáveis pela eliminação da discriminação racial. Sobre os pressupostos teórico-metodológicos empregados por Freyre (1987), a análise de Siss (2003) concorre para desmistificá-la:

> Aos olhos de Freyre, a sociedade se apresenta eximida de conflitos que tenham por substrato a variável raça: na sociedade brasileira as raças formadoras da nacionalidade vivem em perfeita harmonia. Há aqui um "culto" à igualdade racial – supondo a crença de que a miscigenação, enquanto fenômeno social, dirime o preconceito. Gilberto Freyre não elaborou, em Casa-grande & senzala, uma visão "propriamente idílica" das relações existentes entre o senhor e o escravo; de uma certa forma parece ser correto afirmar-se que, em grande parte, o autor posicionou-se em uma perspectiva contrária as comprometidas com as teorias do determinismo racial (SISS, 2003, p. 48).

Contemporaneamente, as desigualdades étnico-raciais, sociais e os impactos do racismo acabam por refletir na qualidade de vida, com destaque especial, ao fosso social persistente entre negros e brancos, principalmente no que pertine à educação.

Em breve estudo comparativo entre os Censos Demográficos oficiais realizados no Brasil, considerando-se somente os critérios étnico-raciais, encontramos o primeiro em 1872, quando foi adotada a classificação da população por cor e raça, analisando-se as categorias branco, preto, pardo e caboclo, além de investigar os estados de homens livres ou escravizados. Para Munanga (2008) essa intermediação entre preto e branco, denominada de pardo, geraria uma negação identitária de negritude entre o grupo dos "não brancos".

O segundo Censo, em 1890, o primeiro do regime republicano, temos a substituição do termo pardo, por mestiço, mantendo-se as demais categorias, sinalizando dessa forma na direção do branqueamento da população. O censo de 1890 sequer englobou as categorias "cor" ou "raça" e foi alvo de tantas críticas que culminou em cancelamento de algumas de suas partes. Após esse confuso recenseamento, somente encontramos o seguinte em 1920. Novamente o quesito "cor" não foi alvo do

levantamento, tendo sido alegado que as respostas não corresponderiam à realidade no que se referia aos mestiços. Muito embora houvesse previsão decenal para realização dos censos populacionais, o de 1930 não foi realizado, devido ao cenário político conturbado.

Somente em 1940 foi realizado novo censo, tendo dele sido abolido o termo caboclo e retirada a cor parda. Nos censos de 1950 e 1960 o grupo pardo retorna à pesquisa, com a observação de que os indígenas poderiam se declarar como tal. Em 1970, no censo seguinte, em pleno regime militar, novamente temos a retirada da categoria "cor/raça", tendo ela voltado à amostra de 1980 por pressão do movimento negro nacional. No recenseamento de 1991, retorna a categoria indígena, adotando-se o critério "raça ou cor". A partir do censo de 2000 o quesito passou a se chamar "cor ou raça" o que se repetiu em 2010.[15] [16]

A exposição dos recenseamentos brasileiros no que se refere à categoria "cor/raça" corrobora com a presença do racismo institucional, *que se manifesta nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, para descrever os interesses, ações e mecanismos de exclusão estabelecidos pelos grupos racialmente dominantes,* (PACE, 2012, p. 10), cujos reflexos se dão em todos os aspectos da vida social quer seja, cultural, econômicos, mercado de trabalho, dentre outros e, principalmente, na educação.

II. ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVES APONTAMENTOS

Recuperando-se o surgimento das discussões e estudos relacionados às políticas públicas, vamos encontrar a "policy science" nos Estados Unidos, no início dos anos 50. Para compreender melhor o significado da expressão "políticas públicas", recorremos a Souza (2006) a qual sintetiza o pensamento de alguns autores, como segue:

> Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo

[15] Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf Acesso em 20 jul 2015.

[16] Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf Acesso em 21 jul 2015.

> que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24)

A reserva de cotas para negros, principalmente no campo da educação, começou a ser adotada nos Estados Unidos da América em 1965, pelo Presidente Lyndon Johnson e desde então não parou de causar polêmica. De um modo geral as políticas de ação afirmativa sempre causaram impacto sobre a sociedade brasileira, principalmente quando o assunto passa para a esfera de reserva de cotas raciais, onde os discursos a favor e contra são acalorados.

No Brasil, o Projeto de Lei relacionado ao Estatuto da Igualdade Racial, que tramitou por dez anos no Congresso Nacional, previa que, pelo menos, 20% dos postos de trabalho e das vagas nas universidades públicas fossem destinadas à população negra, o que configurava uma forma de ação afirmativa em prol da luta constante na busca pela eliminação da discriminação étnico-racial e pela tentativa de promover a igualdade de oportunidade para homens e mulheres negras. Entretanto, ao ser aprovado o Estatuto por meio da Lei 12.288/2010, o percentual proposto no texto original foi suprimido e a redação final ficou distante do almejado pelos projetos de lei originários. Sabemos que

> Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como por exemplo, entre brancos e Afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como o apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos. (SISS, 2003, p. 78)

O percentual previsto no Projeto de Lei do Estatuto, somente se concretizou com a edição das leis 12.711/2012, a qual previu reserva de vagas para o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Em todos os países que implementaram políticas de ação afirmativa, a redução das desigualdades sociais e raciais são significativas e seus instrumentos, através de cotas, bolsas e incentivos, que priorizam os grupos sociais historicamente discriminados, são fundamentais para a superação das desigualdades e da discriminação. A esse respeito, Munanga (2001) nos lembra que, as cotas raciais são medidas significativas, pois

> A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos. Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é uma crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazo, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado. (MUNANGA, 2001, p. 42)

III. AÇÕES AFIRMATIVAS ETNICAMENTE DEFINIDAS NA UFRRJ: o Leafro e o I Censo Institucional Discente

O Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (LEAFRO) – Neabi da UFRRJ, criado em 2006, tem dentre seus objetivos, produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e vem atuando, com forte aceitação junto à comunidade universitária, através do curso de pós-graduação de Especialização em Diversidade Étnica e Educação Brasileira e consolidação pelo Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Como nos orienta Zago (2005), pesquisas que analisam a condição do estudante universitário tornam evidentes que a denominação “estudante” recobre uma diversidade muito grande de situações e, por esse motivo, tal nomenclatura torna-se insuficiente

para caracterizá-lo, pois não são do mesmo grau e seus estudos são diferentemente valorizados por eles próprios.

No entanto, tendo em vista a complexidade do tema cotas raciais e a inexistência de ações afirmativas etnicamente identificadas na UFRRJ, o LEAFRO colocou em discussão, junto a seus membros, a realização de um censo discente, para que fosse levantado o quantitativo de estudantes pertencentes a cada grupo étnico, bem como, suas origens sociais, culturais e econômicas.

Contemplada, inicialmente, a pesquisa pelo Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 – Ciências, englobaria um censo que teria o intuito de sensibilizar a administração superior da instituição quanto à necessidade de atender à demanda de inserção de mais estudantes negros mediante a elaboração e a implementação de mecanismos de democratização de acesso de negros a seu corpo discente, que não fosse racial ou etnicamente excludente. A pesquisa desenvolveu-se sob a responsabilidade Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER) – utilizando-se do abrigo institucional concedido pelo Leafro – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e indígenas.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com perguntas semi-estruturadas, que conjugam perguntas fechadas a abertas, divididas em grupos de pertinência investigatória. Conforme Triviños (1992), esta técnica de coleta de dados permite a utilização de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa e, também, outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes.

Primeiramente, discutiu-se a utilização do critério de autoidentificação étnica do entrevistado, com o objetivo de levantar seu sentimento de pertença étnica. Sobre tal quesito, concluiu-se que, não bastava o sujeito entrevistado se autodeclarar etnicamente, mas que se fazia necessária também a identificação atribuída pelo recenseador, no momento da entrevista, buscando-se identificar possíveis "fugas étnico-raciais para cima" uma vez que o sentimento de pertença do entrevistado poderia ser voltado para determinado grupo racial, ao que se estabelece um diálogo com Barth (1969) quando argumenta que os agentes recorrem à identidade étnica, para definir a si próprio e os outros, definindo, assim, segundo Erikssen (1993), suas fronteiras de interação. Conforme Siss (2009), por meio da etnia, grupos sociais com tradições, cultura, língua e símbolos comuns constroem sua subjetividade, que lhes permite uma autoidentificação,

bem como serem identificados por grupos diversos como membros daquele grupo social em particular, o que prescinde de que haja uma consanguinidade.

Para objeto de nosso artigo, nos reportaremos apenas à parte da investigação com viés étnico-racial. Considerando as classificações negros, brancos, asiáticos e indígenas, Na prática, o entrevistador fenotipicamente analisava o sujeito e assinalava no formulário o grupo étnico a que concluía aquele pertencer. Vale ressaltar que quando nos referirmos a negros, englobam-se aí pretos e pardos, seguindo os preceitos de Sales Augusto dos Santos (2002), visto que a situação de cada um deles, quando se trata de conquista de direitos e serviços públicos a eles destinados, é muito semelhante se colocados frente ao grupo racial branco, muito embora possuam algumas diferenciações entre si.

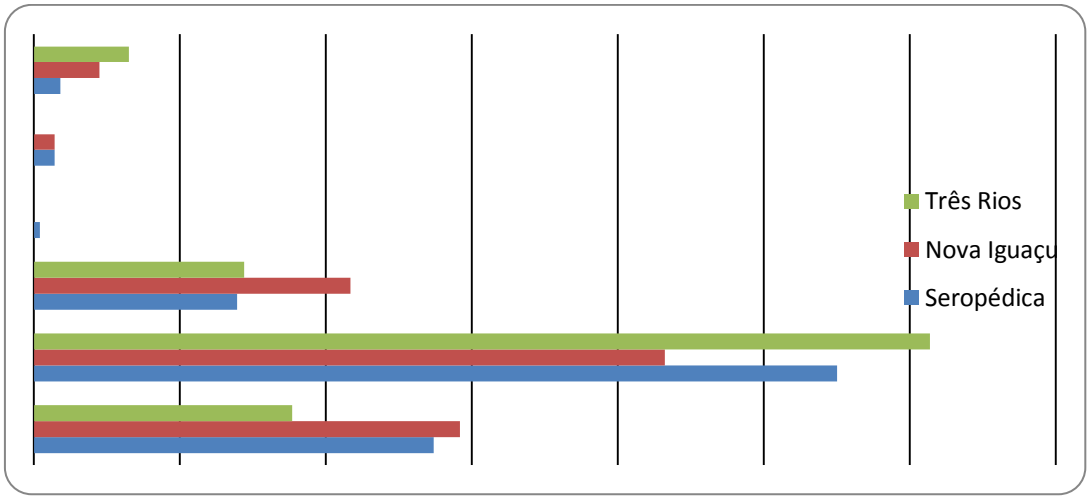
Para se colocar em prática o primeiro censo discente da UFRRJ, foi formada uma equipe com membros escolhidos dentre os integrantes do GPESURER, com representantes dos docentes que integram o LEAFRO, alunos dos cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *strictu sensu*, e alunos bolsistas desse Laboratório. Considerando as classificações negros, brancos, asiáticos e indígenas, o recenseador assinalava no questionário, através de um código numérico, o seu olhar sobre aquele sujeito, antes de entregar-lhe o questionário (SISS, 2010). Neste aspecto observou-se, por diversas vezes, um choque entre olhares étnico-racialmente classificatórios, quer seja, como o sujeito se identifica e como o outro o vê. Recenseadores e recenseados assinalavam de acordo com o seu olhar para com o outro versus para consigo.

Os recenseadores foram selecionados dentre os estudantes da própria universidade, através de um edital em que foram oferecidas 90 (noventa) vagas mediante a oportunidade de realização de estágio curricular remunerado, visando à complementação da formação acadêmica. O trabalho como Auxiliar de Pesquisa teve a duração de 30 (trinta) dias e ao final foi fornecido um certificado com a especificação das atividades desenvolvidas, as quais consistiram na aplicação e recolhimento do instrumento de coleta de dados junto aos discentes do campus sede da UFRRJ, bem como de apoio aos Assistentes de Pesquisa, responsáveis pelas equipes.

Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários a 3.758 alunos dos diferentes Institutos da UFRRJ. No que diz respeito à estratificação por raça, cor ou etnia, dos alunos da UFRRJ, os dados da tabela 1 permitem que a qualifiquemos como uma universidade majoritariamente branca ainda que a percentagem daqueles alunos

que se autoidentificaram como mestiços seja significativa, como o indica a tabela 1, a seguir.

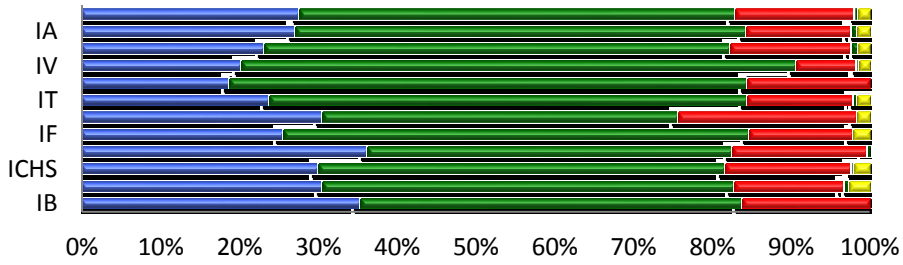
Gráfico I – *Campi* da UFRRJ Estratificados por Raça, Cor, ou Etnia – Dados de Autoidentificação



Fonte Pesquisa Gpesurer 2011

Esses dados causam estranhamento pelo fato de essa universidade possuir dois de seus maiores *campi* localizados em uma região geográfica densamente povoada, que abriga cerca de 30% da população do estado do Rio de Janeiro e que dos seus cerca de 3,5 milhões de habitantes, 2.8 milhões são negros, os quais apresentavam-se subrepresentados nessa universidade como podemos como apontam a tabela e no gráfico acima. Foram ainda apurados por Institutos da UFRRJ, sobre a autoidentificação de seus estudantes por cor, ou raça, conforme demonstra o gráfico 2:

Gráfico II – *Campi* da UFRRJ Estratificados por Institutos, Raça, Cor, ou Etnia – Autoidentificação

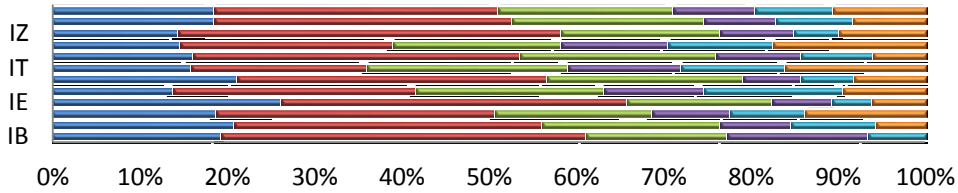


	IB	ICE	ICHS	IE	IF	IM	IT	ITR	IV	IZ	IA	UFRRJ
Mestiço	35,5%	30,7%	30,1%	36,4%	25,6%	30,6%	23,9%	18,9%	20,3%	23,2%	27,2%	27,7%
Branco	48,4%	52,3%	51,6%	46,3%	59,2%	45,2%	60,7%	65,7%	70,5%	59,2%	57,2%	55,4%
Negro	16,1%	13,9%	16,0%	17,1%	13,2%	22,7%	13,4%	15,4%	7,7%	15,4%	13,4%	15,1%
Vermelho /Indígena		,7%	,4%	,3%			,5%		,3%	,9%	,7%	,4%
Amarelo		2,4%	1,8%		2,0%	1,5%	1,5%		1,2%	1,3%	1,5%	1,4%

Fonte Pesquisa Gpesurer 2011

Os dados da pesquisa apontavam na direção da necessidade do estabelecimento de políticas institucionais específicas que visassem implementar melhorias nas condições de acesso e permanência com sucesso dos jovens estudantes de periferia no ensino superior.

Gráfico III - Dados *Campi* da UFRRJ Estratificados por Institutos Renda Familiar Em Salários Mínimos

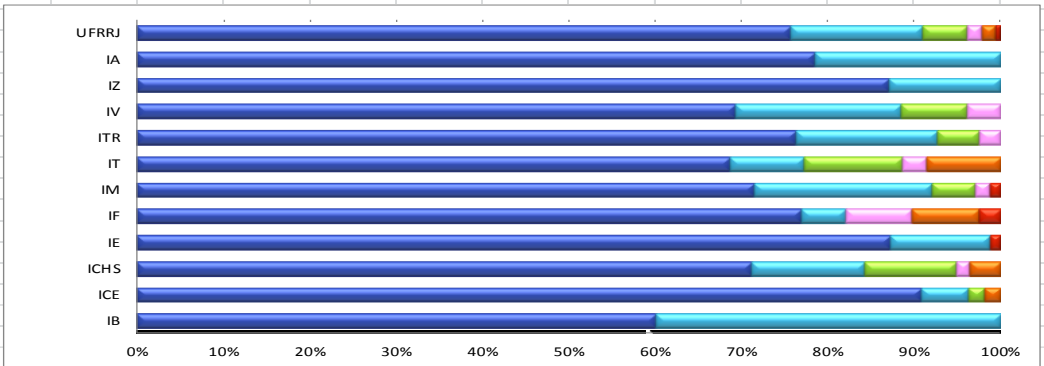


	IB	ICE	ICHS	IE	IF	IM	IT	ITR	IV	IZ	IA	UFRRJ
1 a 2	19,4%	19,2%	17,7%	25,0%	12,9%	20,5%	15,0%	15,3%	13,6%	13,2%	17,1%	17,4%
3 a 4	41,9%	32,5%	30,3%	37,8%	25,8%	34,4%	19,2%	35,8%	22,6%	40,2%	31,5%	30,6%
5 a 6	16,1%	18,8%	16,9%	15,8%	19,9%	21,7%	21,6%	21,4%	17,8%	16,7%	20,2%	18,9%
7 a 8	16,1%	7,5%	8,3%	6,5%	10,5%	6,4%	12,3%	9,3%	11,4%	7,7%	7,6%	8,7%
9 a 10	6,5%	8,9%	8,2%	4,3%	14,8%	5,9%	11,3%	7,9%	11,1%	4,7%	8,0%	8,4%
Acima de 10		5,1%	12,8%	5,7%	8,6%	7,8%	15,0%	5,6%	16,0%	9,0%	7,6%	9,8%

Fonte: Pesquisa Gpesurer 2011

Por outro lado, os diversos indicadores de desigualdades social, étnico-racial, de gênero e de classe dessa pesquisa indicavam que a existência da UFRRJ na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, tem possibilitado maior acesso aos jovens pobres, negros e negras e moradores de periferia aos cursos de graduação e contribuindo para a redução das desigualdades étnico-raciais e sócio-educacionais na região.

Gráfico IV - *Campi* da UFRRJ Estratificados por Institutos e Renda em Salários Mínimos dos Alunos

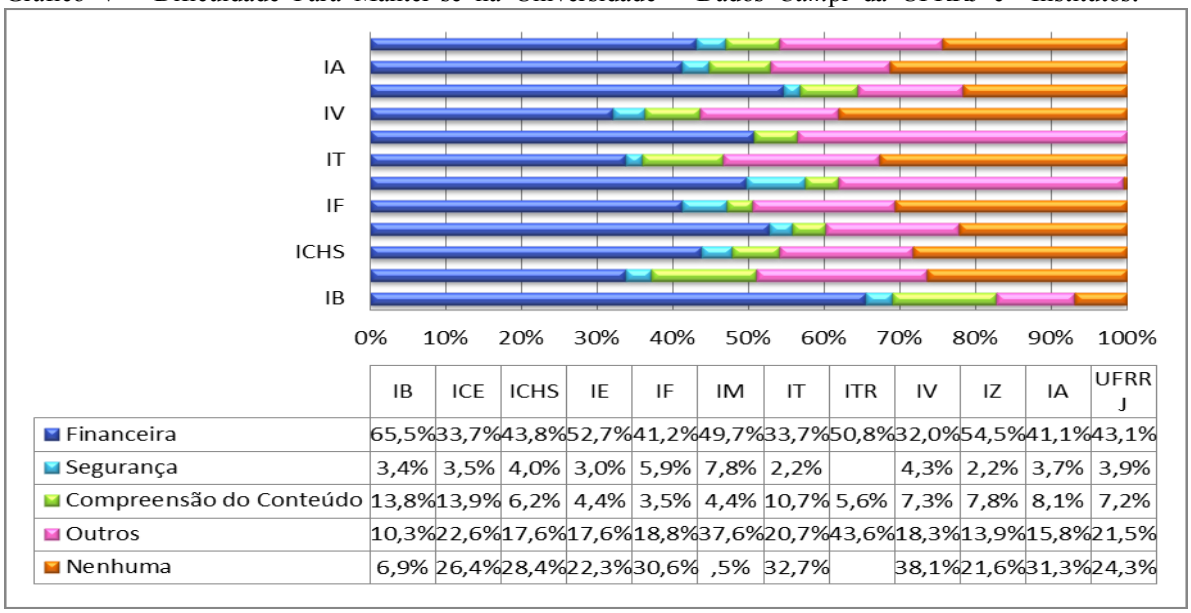


	IB	ICE	ICHS	IE	IF	IM	IT	ITR	IV	IZ	IA	UFRRJ
1 a 2	60,0%	90,7%	71,1%	87,2%	76,9%	71,4%	68,6%	76,2%	69,2%	87,1%	78,4%	75,6%
3 a 4	40,0%	5,6%	13,2%	11,6%	5,1%	20,6%	8,6%	16,4%	19,2%	12,9%	21,6%	15,4%
5 a 6		1,9%	10,7%			5,0%	11,4%	4,9%	7,7%			5,2%
7 a 8			1,5%		7,7%	1,7%	2,9%	2,5%	3,8%			1,7%
9 a 10		1,9%	3,6%		7,7%		8,6%					1,6%
Acima de 10				1,2%	2,6%	1,3%						,6%

Fonte: Pesquisa Gpesurer 2011

Tendo-se em vista o perfil dos alunos da UFRRJ aqui delineado já seria de se esperar que eles possuíssem grandes dificuldades financeiras para permanecerem na universidade com perspectivas de sucesso. O exame da tabela IV e do gráfico a ela correspondente confirmam essa expectativa, senão vejamos

Gráfico V - Dificuldade Para Manter-se na Universidade – Dados *Cam*pi da UFRRJ e Institutos.



	IB	ICE	ICHS	IE	IF	IM	IT	ITR	IV	IZ	IA	UFRRJ
Financeira	65,5%	33,7%	43,8%	52,7%	41,2%	49,7%	33,7%	50,8%	32,0%	54,5%	41,1%	43,1%
Segurança	3,4%	3,5%	4,0%	3,0%	5,9%	7,8%	2,2%		4,3%	2,2%	3,7%	3,9%
Compreensão do Conteúdo	13,8%	13,9%	6,2%	4,4%	3,5%	4,4%	10,7%	5,6%	7,3%	7,8%	8,1%	7,2%
Outros	10,3%	22,6%	17,6%	17,6%	18,8%	37,6%	20,7%	43,6%	18,3%	13,9%	15,8%	21,5%
Nenhuma	6,9%	26,4%	28,4%	22,3%	30,6%	,5%	32,7%		38,1%	21,6%	31,3%	24,3%

Fonte: Pesquisa Gpesurer 2011

IV - CENÁRIO ÉTNICO-RACIAL DISCENTE DA UFRRJ PÓS-LEI 12.711/2012

Tendo em vista o resultado da pesquisa apresentado à instituição, tão logo o governo federal editou a Lei 12.711/12, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRRJ deliberou, como se vê:

> O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ, reunido na manhã do dia 6/11, aprovou 50% de cotas sociais e étnicas conforme prevê a LEI 12.711/2012 que institui as cotas. **Ou seja, o máximo que deveria ser atingido em 4 anos.**
> Em consonância com a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a UFRRJ reservará no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para ingresso em 2013-1, por curso e turno, para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:
> - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita;
> II - no mínimo 51,8% das vagas de que trata o caput serão reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Estado do Rio de Janeiro.
> Nas duas primeiras chamadas do SISU 2013-1, a UFRRJ destinará 10% (dez por cento) das vagas destinadas à ampla concorrência dos seus cursos de Licenciatura para candidatos que sejam professores em atividade na rede pública de educação básica sem formação adequada à LDB 9.394/96" (grifo nosso)

Segundo Bourdieu (1975) a elaboração do currículo escolar atenderia aos interesses da classe dominante. A partir daí o prestígio de cada disciplina acadêmica seria de acordo com o arbitrário cultural da elite preponderante. O autor considera esta tendência de uma forma de estratificação dos saberes escolares, à medida em que disciplinas que atendem a determinados saberes acabam por ser mais valorizadas do que outras. Concebendo-se, então, as disciplinas canônicas como as de maior importância e as marginais como de menor importância, trazemos Bourdieu:

> A exemplo das distinções entre o sexo e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais nobres (dentre outros indícios, em virtude do peso nos exames, pelo estatuto de 'professor principal', conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente,

> pelo consenso dos docentes e pelos alunos), até as disciplinas secundárias, como a história e a geografia, as línguas vivas, (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas "marginais" como o desenho, a música e a educação física. (BOURDIEU, 1975, p. 238)

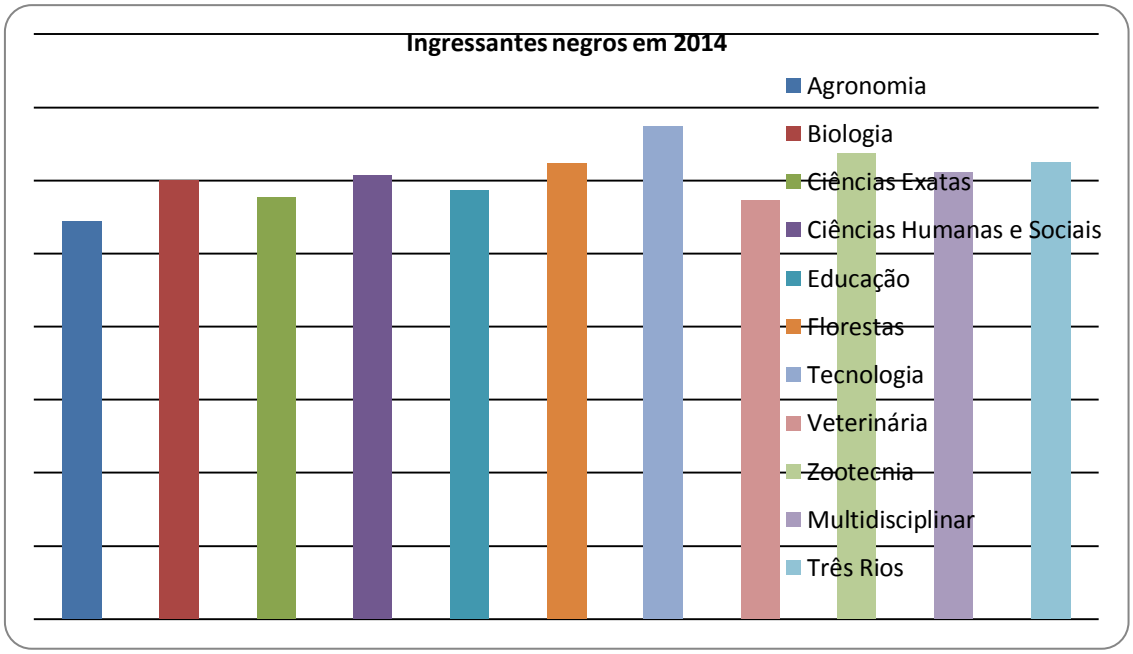
Considerando-se os cursos de Medicina Veterinária e Ciências Biológicas da UFRRJ, traçamos um paralelo da evolução desses dois cursos desde 2010 até 2014, do ponto de vista étnico-racial. Diante do observado no Gráfico 1, que traduz a realidade do ano de 2010, quer seja, antes da adoção da política de reserva de vagas na UFRRJ, instituída pela Lei 12.711/2012, no curso de Medicina Veterinária, o percentual de estudantes que se autodeclararam mestiços foi de 35,5% e negros 16,1%. Por outro lado, no curso de Ciências Biológicas 20,3% se autodeclararam mestiços e 7,7%, negros.

Prosseguindo em nossa análise, passaremos a conceber pretos e mestiços como uma única categoria, a de negros, utilizando o preceituado por Santos (2002) no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais, aquisição de bens e serviços ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos. Estatisticamente podemos agregá-los em um só grupo, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos.

> (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (SANTOS S., 2002, p. 13)

Assim sendo, 28% dos estudantes de Medicina Veterinária se autodeclararam negros, ao passo que 51,6% dos estudantes de Ciências Biológicas se autodeclararam negros. Ao nos debruçarmos sobre os dados obtidos junto à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UFRRJ, relacionados ao ingresso em 2014, obtemos:

Gráfico VI – Dados dos Institutos da UFRRJ Estratificados por Autoidentificação ao grupo racial negro



Fonte: Pró-Reitoria de Ensino e Graduação PROGRAD/UFRRJ - 2015

Constata-se que a adoção da política de reserva de cotas significou um ligeiro aumento no ingresso de negros para a carreira de Medicina Veterinária, por exemplo, o qual é um curso considerado mais elitizado e, por consequência, com mais brancos.

Por outro lado, o percentual menor de ingressantes negros ao curso de Ciências Biológicas pode denotar um sentimento negativo de pertença étnica. Esse conflito pode levar à construção de estereótipos de superioridade *versus* inferioridade, o que ocasiona um sentimento negativo de pertença a determinado grupo, definindo-se como pardo ao invés de negro, na medida em que se estabelecem a partir de uma representação positiva do grupo branco em contrapartida a uma representação negativa do grupo negro.

> Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (SILVA, 2005, p. 30).

Ao compararmos os percentuais dos estudantes que se autodeclararam negros em 2014, de um modo geral, há um declínio em relação à soma de mestiços e negros de 2010. Verifica-se que em 2014 há um número menor de negros, o que pode vir a corroborar com a hipótese levantada anteriormente acerca de uma conduta imposta pelo

imaginário brasileiro de branquidade, a partir do estabelecimento de fronteiras pelos agentes que por meio de identidades étnicas definem a si próprios e aos outros, que pode ser associada a Barth (1969) e nos remete a Silvério (2002) o qual aponta que que uma parcela significativa da população negra seja permanentemente racializada no cotidiano.

Em termos nacionais, o último levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2012, 35% dos matriculados em cursos de graduação no País são pretos ou pardos, enquanto 62% são brancos – mesmo índice de 2011.

O Norte e o Nordeste são as regiões com maior percentual de universitários negros: 63% entre os nortistas e 57% entre os nordestinos. Na região Sul, apenas 10% é preto ou pardo, contra 89% de brancos. Já no Sudeste, 27% dos que frequentam o ensino superior são negros, e no Centro-Oeste, 40%.[17]

Os dados anteriores são confirmados, no que diz respeito à região Sudeste, de acordo com os dados que mostramos com relação ao ingresso de negros na Universidade de São Paulo (USP), em 2015, as dez carreiras mais procuradas, as quais no total oferecem 794 vagas, foram: medicina (São Paulo), medicina (Ribeirão Preto), psicologia, engenharia civil (São Carlos), artes cênicas, audiovisual, jornalismo, publicidade e propaganda, relações internacionais e arquitetura (São Carlos).

Somente se verificam calouros negros em 2015 nos cursos de medicina (São Paulo), engenharia civil (São Carlos), jornalismo e relações internacionais e em uma proporção mínima, quer seja, 1,5%, ou apenas 12 vagas.[18]

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Após a realização da pesquisa realizada pelo UFRRJ passou a contar com um banco de dados privilegiado, que poderá ser utilizado para a otimização e potencialização de implantação de políticas institucionais de democratização de acesso e de permanência no ensino superior. Na interlocução com a educação, com as ciências humanas e sociais aplicadas, ela permitiu um diálogo acadêmico com estudos sobre as

[17] Disponível em http://www.andifes.org.br/?p=23562. Acesso em 16 jul 2015.

[18] Disponível em: http://www.revistadigitaldenoticias.com.br/site/educacao/2015/06/03/nao-ha-calouros-pretos-em-6-dos-10-cursos-mais-concorridos-da-fuvest/. Acesso em 22 de jul 2015.

problemáticas da desigualdade social e acesso ao ensino superior. Nele, a educação é compreendida como mecanismo efetivo de promoção da inclusão social, possibilitando discussões sobre a redução dos índices de desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e geracionais diretamente vinculadas à democratização do acesso da população a um ensino público e de qualidade (FREIRE, 1989; PASTORE, 1979; SAVIANI, 2004; VIEIRA, 1999).

No debate sobre essa temática, os resultados daquela pesquisa apontam para a necessidade de um maior aprofundamento da discussão pelo foco da democratização e permanência otimizada no ensino superior, o que permite discutir não apenas a questão do acesso, mas, sobretudo, a permanência com sucesso dos estudantes, na maioria jovens, de baixa renda, negros, indígenas e mulheres, moradores da região da Baixada Fluminense, região periférica à capital do Rio de Janeiro sem ignorar-se as correlações que se estabelecem entre educação, classe e renda.

Nesse exercício analítico não podemos nos esquecer, muito menos ainda que, em um país de industrialização tardia como o nosso, as desigualdades sociais e étnico-raciais condicionam, de forma significativa, as desigualdades de realização educacionais dos diferentes sujeitos que acessam as universidades públicas brasileiras, o que implica na necessidade de acompanhamento e do monitoramento dessas políticas na UFRRJ além do necessário cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Certamente a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, também conhecida como a Lei de Cotas atende, em parte, as demandas dos movimentos negros e dos NEAB´s - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - no que diz respeito à democratização de acesso e de permanência de grupos Étnico-Raciais historicamente subalternizados.

Entretanto, em uma perspectiva mais ampla, entendemos que a questão da democratização de acesso e permanência com sucesso no ensino superior público brasileiro é bastante complexa. Se ela certamente passa pela criação de políticas de seleção diversificadas de acesso a esse nível de ensino, que na sua implantação levem em conta as desigualdades sociais, culturais, raciais, étnicas e de gênero, dentre tantas outras, ela passa ainda pela expansão do quantitativo de vagas oferecidas pelas diferentes IES. Repetimos que essa democratização de acesso ao ensino superior público necessita se fazer acompanhar pela criação de políticas institucionais de apoio, acompanhamento e assistência estudantil que possibilitem aos estudantes concluírem, com sucesso, suas carreiras acadêmicas (PACE, SISS, 2010).

É louvável o fato de que a UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de

Janeiro tenha sido uma das pioneiras dentre as instituições federais de ensino superior a implantar no ano de 2013.1 reserva de 50% de suas vagas nos curso de graduação, para alunos e alunas que possuam "renda familiar bruta igualou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, com 51% delas sendo reservadas para o(a)s autodeclardo(a)s como pretos, pretas, pardos, pardas ou indígenas.

Compreendemos ser também importante a iniciativa dessa universidade em criar através de Portaria de sua Reitoria, no ano de 2014 uma Comissão de Política de Cotas com os objetivos, dentre outros, o de acompanhar e avaliar a implantação da Lei 12.711/2012 no âmbito dessa universidade, subsidiando-a com dados e análises quantitativas e qualitativas que permitam a monitoração e avaliação das formas pelas quais essa lei vem sendo implantada.

Nessa mesma perspectiva e direção vêm trabalhando diferentes universidades públicas da Região Sudeste. Algumas delas de forma mais tímida e outras de forma mais ousada, o que se cristaliza na efetivação de suas ações. Entretanto e infelizmente, a produção acadêmica contemporânea é escassa nesse campo do conhecimento científico. Disso se ressentem algumas Instituições Federais de Ensino Superior, as quais vêm enfrentando enormes dificuldades para a implantação plena da Lei 12.711/2012, não só tendo-se em vista a forma pela qual essas políticas vêm sendo implementadas, mas também, pelos seus conteúdo e impactos sociais e institucionais. Daí decorre a importância da formulação de políticas institucionais de acompanhamento dos egressos das políticas de acesso e de permanência advindos da Lei 12.711/2012

A criação do OPAAS - Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência em Universidades da Região Sudeste - no ano de 2014, congregando pesquisadores e pesquisadoras desse campo de pesquisa em Instituições federais de ensino superior da Região Sudeste, como por exemplos a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) objetiva suprir essa escassez de informações e dados, produzindo conhecimentos acadêmicos nesse campo específico atualizando conhecimentos sobre a temática e oferecendo contribuições para a solução dessa candente e atual questão, dentre outras também importantes, enfrentadas pela educação brasileira contemporaneamente e que vem mobilizando, tanto a comunidade acadêmica como a sociedade em uma perspectiva mais ampla, valorizando-se a diversidade, a equidade e a justiça social entendidas como promotoras de cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George Reid. *Negros e Brancos em São Paulo*. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica e apresentação Maria Lígia Coelho Prado. – Bauru, EDUSC, 1998.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa*, 2000.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Inep. Políticas Sociais. Acompanhamento e Análise. Brasília. MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2009.

CARRANO, P.C.R. *Jovens universitários*. In: SPOSITO, M.P. Juventude e escolarização (1980-1998)**.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. *Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico.* In: SILVA, P. B. G; SILVÉRIO, V, R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003, p.163-190.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *E*thnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives. London: Pluto Press 1993

FREIRE, Ana Maria, *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez/INEP, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GENOVESE, Eugene D. *Red and black: marxian explorations in southern and afro-american history*. New York: Pantheon, 1971.

GISI, Maria Lourdes. *A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência*. IN: Revista Diálogo Educacional. PUCPR, Curitiba, v.6, n. 17, pp. 97/112, jan/abr. 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra. Revista Aletria: alteridades em questão*, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

JACCOUD, Luciana. *Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil*. In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

MUNANGA, K. *Políticas de ação afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. Sociedade e cultura, Vol. 4, Núm. 2, julio-diciembre, 2001, p. 31- 43. Universidade Federal de Goiás – Brasil.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACE, Ângela Ferreira. *O Acesso de Afro-brasileiros aos cargos públicos: o papel do concurso*. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2012.

_____ e SISS, Ahyas *"Ações Afirmativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro"*, IN: Negros, Indígenas e Educação Superior. Ahyas Siss e Aloisio Monteiro (Orgs). Edur e Editora Quartet, Rio de Janeiro, 2010, pp. 15-30.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____ *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro, Editora Garamond , 2010.

PASTORE, José. *Desigualdade e mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PEREIRA, Samara Cristina Silva & PASSOS, Guiomar de Oliveira. *Desigualdade de Acesso e Permanência na Universidade: Trajetórias Escolares de Estudantes de Classes Populares.* IN: Revista LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – UFPI, Terezina, Ano 12, n.16, pp. 19/32 jan/jun. 2007.

PIERSON, Donald. Negroes in Brazil: a study of race contact in Bahia. Chicago, University of Chicago Press, 1942.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB*. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2° Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Et alli. O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2004.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil.* Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SISS, Ahyas. *Negros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas.* Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. *Imprensa Alternativa Negra, movimento negro e educação brasileira.* IN: SISS, A & MONTEIRO, A. (orgs). Educação, Cultura e Relações Interétnicas. Rio de Janeiro, Quartet/EDUR, 2009

_____ *Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate*. IN: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (orgs). Uma Década de Políticas de Ação Afirmativa: Panorama, Argumentos e Resultados. Ponta Grossa, Editora da UEPG, 2012.

SISS, Ahyas (org.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção***.** Rio de Janeiro : Quartet, 2008.

SISS, Ahyas & MONTEIRO, Aloisio (orgs). *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro/Seropédica, Quartet/EDUR, 2010.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

THEODORO, Mário (org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

TRIVINOS, A.N.S.. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, São Paulo. Atlas, 1992.

VIEIRA, Ângela de Faria. *Mobilidade social, educação e poder no Brasil.* In Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília: ano 1, nº. 3, abr./jun.1999.

WAGLEY, Charles. Race et classe dans le Brésil rural. Paris, UNESCO, 1952

WEST, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo – Companhia das Letras – 1994.

ZAGO, Nadir, *A condição do estudante: Um estudo sobre o acesso no ensino superior*. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia, GT – Educação e Sociedade, Belo Horizonte, 2005.

Autores	GT-21/23
FABIANA SIQUEIRA SILVA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

O CONGADO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DA APAE DE OURO PRETO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CULTURA CONGADEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Fabiana Siqueira Silva – UFOP

Introdução

Para a comunidade negra e congadeira a preservação de sua cultura e o direito de contar sua história ocupam um importante lugar de valor social, reafirma sua identidade e valoriza seu patrimônio que é a cultura deixada como herança pelos seus antepassados. A realidade do negro é, em grande medida, legitimada por essa tradição.

Visto como uma prática social o Congado tem como fundamento a comemoração aos seus santos protetores, essa manifestação também intervêm na sociabilidade humana, interferindo na vida daqueles que fazem parte desta cultura. Sua herança e tradição conservam suas referências e memórias, mas também constrói a identidade dos sujeitos participantes, seja como indutor de um processo educativo ou como símbolo da cultura e religiosidade afro-brasileira.

O presente projeto de pesquisa está centrado no anseio de compreender as expressões culturais em que a negritude se faz presente a partir da investigação da experiência do Congado vivenciada pelos alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto (APAE-OP). Nessa investigação priorizamos os seguintes pressupostos que constituem-se como elementos da pesquisa: como o Congado foi apropriado pela instituição? Como ocorre a incorporação dessa cultura? Como essa experiência interfere na vida desses sujeitos? O Congado contribui com ações de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade?

Desta forma este trabalho procura relacionar a experiência da cultura congadeira em um ambiente escolar buscando compreender como os eventos festivos do Congado foram levados a uma experiência escolar e como ela foi e está sendo apropriada pela instituição.

O objetivo central se revela em entender o processo de apropriação pedagógico e incorporação da cultura congadeira na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

de Ouro Preto através do Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças.

O estudo de caso foi escolhido como método de pesquisa, pois cada organização relativa às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) possui suas concepções e orientações, mesmo sendo submetidas à federações superiores as práticas pedagógicas se desenvolvem de forma distinta. A pretensão de fazer um estudo de caso sobre esse grupo social se orienta pelo desejo de melhor compreender a particularidade da expressão cultural vivenciada pelos alunos da APAE-OP através do congado. Dessa forma, o método utilizado caracteriza preza pela singularidade encontrada tanto nos fenômenos educacionais quanto culturais desta instituição. Essa investigação irá remontar diferentes procedimentos metodológicos: análise dos documentos relativos a APAE-OP, observação de atividades relacionadas ao congado dentro e fora do espaço da escola, entrevista com diferentes sujeitos ligados ao Congado da APAE-OP.

Algumas etapas da coleta de dados estão sendo efetuadas, como a análise documental em que reunimos o seguinte material relativo à instituição: projeto político pedagógico, regimento, relatórios de atividades. Este material possibilita o levantamento de aspectos ligados a trajetória da instituição, sua estrutura, o público alvo e as concepções pedagógicas no atendimento às pessoas com deficiência. Além de caracterizar a instituição estudada as fontes documentais também serão um subsídio para entender como o grupo de congado foi inserido na escola e como ele se faz presente na mesma.

A segunda etapa consiste na continuidade das observações das ações realizadas pelo grupo de Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças e realização de entrevistas que possibilitarão complementar as análises obtidas através da observação, bem como investigar como corre a participação de alunos apaeanos no Congado.

O referente grupo vivencia a tradição congadeira que se faz muito presente em vários estados brasileiros, sobretudo, em Minas Gerias, uma das localidades no qual a fé católica é notória e foi reinventada pela população negra através do caráter sincrético que é evidenciado nas manifestações em honra aos santos negros e a Nossa Senhora do Rosário, protetora e principal fundamento da devoção dos congadeiros.

O Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças não se apresenta só na instituição escolar onde foi criado, suas atividades congadeiras não se prendem dentro dos muros da escola, pelo contrário grande parte de suas ações ocorrem

fora do meio escolar. Para entender as particularidades desse grupo faremos um breve relato das observações realizadas, identificando como essa manifestação é desenvolvida sob diversos eventos e cenários.

A criação das APAEs e sua influência para a educação especial no Brasil

A educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil pode ser evidenciada através das políticas públicas implementadas e por meio das instituições especializadas, pioneiras no atendimento clínico, assistencial e educacional destinados a esse público. No Brasil essas organizações foram criadas por influências estrangeiras, sendo disseminadas através de movimentos particulares e filantrópicos, influenciando também na construção de políticas públicas educacionais que ocorreram no Brasil, além de intervir nas discussões relacionadas a educação especial.

Entre essas referências está Helena Antipoff, psicóloga e educadora de origem russa que veio para o Brasil, mais precisamente para as terras mineiras integrando-se ao movimento educacional designado como Escola Nova. Antipoff fundou a Sociedade Pestallozzi, em 1932, mais tarde aliado a suas concepções e com o apoio de um conjunto de pais de crianças e adolescentes com deficiência mental, Beatrice Bemis e George Bemis - casal norte-americano e integrantes da NARC (National Association for Retarded Children)[19] criam a primeira APAE do Brasil, no ano de 1954, no estado do Rio de Janeiro. Esta organização civil e filantrópica foi propagada em todo território brasileiro tendo importante atuação no atendimento às pessoas com deficiência e na defesa dos seus direitos. (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2005).

A partir da década de 60 essa associação começou a se estruturar de maneira burocrática proporcionando a sua expansão por várias localidades brasileiras na década seguinte. Em 1990 mesmo diante dos questionamentos e implantações de legislações voltadas para a educação inclusiva o movimento das APAEs seguiu exercendo sua função, promovendo a escola conforme suas ideias e princípios a favor das pessoas com deficiência. (JANNUZZI e CAIADO, 2013)

De acordo com a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES)[20] atualmente esta associação se faz presente em 23 estados brasileiros, tendo mais de 2 mil

[19] NARC organização criada nos Estados Unidos em 1950 (MAZZOTTA, 2005, p. 46)

[20] https://www.apaebrasil.org.br

organizações instauradas e atendendo cerca de 250 mil pessoas com deficiência. Seu principal objetivo é promover o *Movimento Apaeano* e lutar para que as pessoas com deficiência tenham direito a escola e a vida em comunidade. As APAEs também prestam auxílio às famílias criando assim uma rede de promoção em prol da educação especial.

De acordo com Mazzotta (2005) a atuação dos pais dos alunos apaeanos foi preponderante nas transformações que ocorreram na educação especial brasileira. Principalmente na disseminação das APAEs, associação que muito interfere nos processos educacionais, nas políticas governamentais, na profissionalização e inserção das pessoas com deficiência na vida social.

Conhecendo a APAE de Ouro Preto

A APAE da cidade de Ouro Preto está entre as inúmeras associações que foram criadas em todo Brasil. Ela foi fundada em 17 de novembro de 1982, sendo denominada Escola Farmacêutico Dr. Hélio Harmendani em homenagem ao médico que muito contribuiu para a criação da instituição na cidade. Este movimento contou ainda com a participação da Prefeitura Municipal e vários outros órgãos que auxiliaram no arrecadamento de recursos. Esta instituição filantrópica nasceu da necessidade da comunidade ouro-pretana em amparar crianças, jovens e adultos "excepcionais" e com deficiência.

Inicialmente o quadro profissional da escola era bem restrito, contava somente com duas professoras especializadas e quatro voluntárias. Com o progressivo aumento da demanda a instituição buscou convênios com órgãos públicos a fim de oferecer um melhor atendimento às pessoas com deficiência.

> Art. 2º – A APAE de Ouro Preto é uma associação civil, beneficente, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros, sem fins lucrativos ou de fins não econômicos, com duração indeterminada, tendo sede na Rua João Pedro da Silva, nº 255, bairro Bauxita, e foro no município de Ouro Preto, estado de Minas Gerais.
> Art. 3º – A APAE de Ouro Preto tem por MISSÃO promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção

> de uma sociedade justa e solidária. (ESTATUTO da APAE de Ouro Preto, 2012, p. 2)

Atualmente estão matriculados na instituição 215 educandos. Para seu atendimento a escola conta com diversos profissionais especializados no trabalho assistencial, clínico, educacional e pedagógico. Os níveis e modalidades de ensino ofertados são: educação básica e infantil, educação pré- escolar destinada à crianças com idade de 4 a 6 anos, ensino fundamental nos anos iniciais, educação de jovens e adultos (EJA) nas séries iniciais.

Através da análise da documentação da APAE-OP percebemos que a Escola de Educação Especial Dr. Hélio Harmendani/APAE-OP tem como missão articular e ampliar as ações em favor da pessoa com deficiência. Atua também na defesa de seus direitos orientando e apoiando às famílias, oferecendo serviços específicos, além de lutar por melhores condições de vida destes indivíduos através de seu desenvolvimento intelectual e social.

Mesmo diante de muitos questionamentos as APAEs em todo Brasil ainda atingem uma dimensão política de grande relevância no que diz respeito ao atendimento às pessoas com deficiência. Organização que se expandiu ao longo dos anos e se tornou um dos movimentos socais mais atuantes em relação ao apoio às pessoas com deficiência e seus familiares, agindo em defesa dessa população. O principal objetivo da APAE da cidade de Ouro Preto segue esta mesma orientação e se tornou parte integrante e fundamental na educação especial ouro-pretana. Mesmo diante de diversas dificuldades sua atuação é marcada pela missão de difundir o movimento apaeano, aspirando inserir seus alunos em todas as práticas sociais.

O congado como vivência da cultura negra no Brasil

As discussões sobre as culturas negras e as relações raciais estão cada vez mais em evidência, devido a luta por direitos igualitários a toda população, disseminação e valorização da cultura e tradição africana e afro-brasileira, temas de grande importância para valorização das diferentes culturas brasileiras. Uma das manifestações de origem africana e que foi reinventada no Brasil é o Congado, uma prática cultural e religiosa que atua em prol da valorização da história e do povo negro brasileiro.

Os negros africanos ao serem trazidos de modo forçado para o Brasil trouxeram na bagagem seus costumes, saberes, cultos, religiões e histórias advindas de seus antepassados e transmitida aos seus descendentes. A cultura africana foi recriada deixando sua marca na história brasileira. Uma das muitas tradições afro-brasileira que se faz presente é o Congado, prática cultural que possui suas raízes no Congo, país africano onde haviam grandes manifestações em agradecimentos aos reis cultuados. Lucas (2011) descreve a origem histórica dos Reinados ou Congados:

> Sua origem remonta aos tempos coloniais, como resultado dos contatos e confrontos entre africanos, sobretudo os de origem bantu, e portugueses, sob as regras da escravidão. As narrativas históricas sobre os Congados predominantemente ressaltam a sua origem e descrevem suas performances na época colonial com base nos documentos oficiais, em especial os relacionados às irmandades do Rosário de então (à qual, os negros escravos, em geral, se vinculavam), e também através dos relatos da participação dos grupos de negros nos cortejos públicos das festas em honra a Nossa Senhora do Rosário, relatos esses gerados a partir de olhares culturalmente bastante distantes (LUCAS, 2011, p. 62).

Os Congados, também chamados de Reinados é uma manifestação cultural e religiosa que foi disseminada em todo o Brasil, originou-se da miscigenação das religiões africanas com as religiões europeias, havendo assim um sincretismo representado por diferentes guardas. Dessa maneira que a cultura congadeira se apresenta, com elementos simbólicos e expressões religiosas particulares.

Um personagem significante na história contada do Congado e que representa a construção da identidade congadeira diz respeito ao Chico Rei, um rei Congo que foi recoroado no Brasil após obter sua liberdade e de vários outros negros. Não há registros oficiais que comprovam a existência de Chico Rei, no entanto na voz dos congadeiros foi através dele que a prática do Congado chegou à antiga Vila Rica, hoje Ouro Preto. Segundo Martins (1991) muito dos costumes praticados pelo mitológico Chico Rei e demais negros são recriados atualmente pelas diversas guardas como os cortejos, as orações, as danças. Conforme este autor, Chico Rei e seus irmãos se reuniam ao amanhecer no "terreiro da casa-grande" para rezar, assim o Rei Congo iniciava as orações enquanto os demais repetiam, prática que é ainda hoje desenvolvida nas guardas pelos capitães. Atualmente, esse ritual também está presente nas festividades, chamado

de *alvorada*, na qual as guardas se reúnem nos templos ou igrejas, rezam, cantam, dançam e louvam aos seus santos, mesmo antes do amanhecer.

Chico Rei reapresenta para a população negra e congadeira a resistência histórica do povo negro que ao realizar a primeira Festa do Reinado na cidade de Ouro Preto ressignificou os Reinados que ocorriam na África. Assim, os Congados se configuram como grupos que se reuniram para celebrar e festejar seus santos de devoção.

As trocas culturais estabelecidas entre os povos portugueses e africanos se deram através de um processo de "violência física e simbólica". Isso deu origem a um movimento de resistência que rememora o sofrimento dos negros que sempre seguiram em situação de desvantagem social mesmo depois da abolição da escravatura. (SOUZA, 2011, p. 3)

Após a abolição da escravidão a população negra realizou inúmeros movimentos, a fim de lutar contra essa marginalização e fazer com que houvesse o reconhecimento de suas tradições africanas. Em meio a isso, o Congado pode ser apresentado como um dos mais elaborados exemplos de cultura afro-brasileira:

> [...] Congado constitui um ponto de referência imprescindível para se investigar, analisar e refletir sobre a condição de vida, formas de representação, diversidades religiosas e de visão de mundo, bem como a respeito de uma problemática mais complexa para esta reflexão: o que significa essa "identidade negra" e em que sentido é construída ou manipulada através do Congado. (SILVA, 2010, p. 28)

Nas guardas[21] de congado há uma organização social que, segundo Noronha (2014), o configura como "uma prática festiva, organizacional e educativa" que engloba várias experienciais. Entre elas, as práticas corporativas, simbólicas, devocionais e os processos educacionais desta forma o Congado se torna além de um lugar cultural um espaço de aprendizagem.

Nesse viés depreendemos que a cultura congadeira se apresenta coletivamente sendo constituída por processos, ações e interações que se dinamizam de acordo com

[21] Ternos ou guardas são grupos baseados na cultura africana que expressam sua fé através da dança e da música. Cada grupo (Moçambique, Congo, Catopés entre outros) possui suas particularidades seja na música, no toque, na vestimenta ou nos seus santos padroeiros, são compostos por reis, rainhas e capitães.

seus significados e valores. Propomos assim relacionar cultura de acordo com o que sugere a perspectiva apontada por Geertz:

> [...] essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental à busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (GEERTZ, 1989, p. 4).

Muitos princípios, sentidos e concepções são evidenciados de maneira intensa por determinados grupos, assim, são incorporados como aspectos essenciais da vida dos indivíduos. Os congadeiros têm como essência a sua devoção e nesse processo um celeiro de sabedorias que são passadas e ensinadas entre as gerações. Procuramos nesta pesquisa identificar o desenvolvimento destas práticas congadeiras que foram incorporadas pela APAE-OP para entender esta experiência em um contexto educacional específico, ou seja, aquele que se volta para o atendimento de indivíduos portadores de necessidades especiais.

O Congado na APAE de Ouro Preto

Por meio das observações realizadas em campo e da análise documental procuramos caracterizar o Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças que se faz presente na APAE-OP. O documento que utilizamos como referência é um portfólio que apresenta um conjunto de registros relativos a experiência do Congado investigado. Esta documentão registra e descreve a história do Congado por meio de diferentes materiais: fotos, declarações, projetos, convites, entre outros.

O Congado da APAE originou-se através de uma apresentação em comemoração à Semana do Excepcional, realizada no dia 21 de agosto de 2002. O objetivo inicial era preparar os alunos para uma atividade pedagógica na qual os alunos iriam apresentar para a comunidade escolar culturas existentes e vivenciadas na cidade de Ouro Preto. O congado seria uma das tradições a ser representada pelos alunos, assim uma das professoras buscou informações sobre o assunto com um dos congadeiros da cidade. Estes repassaram seus saberes aos alunos da APAE-OP que começaram então a organização do congado. Depois deste evento outros convites foram feitos para

apresentação do congado na escola, em outras instituições de Ouro Preto, cidades vizinhas e em festas religiosas.

O Grupo passou a ser denominado Congado de Nossa Senhora das Graças[22] da APAE de Ouro Preto. Com a inclusão de membros da comunidade, o grupo foi estimulado a seguir os preceitos de um grupo de Congado tradicional, assim, ao se tornar uma Guarda tornou-se necessário incluir o nome da protetora dos ternos ou guardas de congado, a Nossa Senhora do Rosário.

Neste período o congado contava com 22 integrantes, sendo 18 alunos da APAE-OP portadores das seguintes deficiências: auditiva, física, retardo mental e dificuldade de aprendizagem. O objetivo inicial era integração social dos alunos com deficiência, no entanto, a partir do desenvolvimento das atividades em torno congado, este objetivo passou a coexistir com um movimento de louvor a Nossa Senhora do Rosário.

Essa guarda se configurou de maneira diferenciada dos outros grupos tradicionais da cidade de Ouro Preto, pois foi fundada em um instituição escolar. Mas, hoje se estabelece como uma guarda de congado que preserva os valores de louvar seus santos de devoção e colabora para o resgate da cultura regional, sendo também uma atividade educativa que favorece a formação, socialização daqueles que dela participam. Essas concepções evidenciam a importância deste grupo cultural e social, seja na valorização e na vivência da cultura afro-brasileira ou na constituição de diferentes práticas pedagógicas, ações favorável não só para os alunos com deficiência e para a comunidade escolar, mas para toda sociedade.

Assim, como é descrito em documentos da instituição, o congado enquanto uma atividade cultural e religiosa permite que os alunos conheçam os costumes, a tradição e a história que faz parte do povo brasileiro e ouro-pretano, preservando e rememorando essa cultura. Como atividade pedagógica propõe diminuir os impactos provenientes da deficiência dos apaeanos, além de socializa-los através da dança, da música, da participação em eventos fora da escola e dos rituais festivos.

Para conseguir subsídios para realização de suas atividades o Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhoras das Graças se registrou na Comissão de Folclore de Ouro Preto que já representava outros congados da cidade. Esta foi uma forma de

[22] O Congado foi denominado Nossa Senhora das Graças pois a santa se configura como padroeira da APAE.

conseguir recursos para aquisição de vestimentas, confecção de instrumentos, transportes, entre outros.

Atualmente o Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças conta com cerca de 15 integrantes, entre eles a fundadora e capitã do Congado e seus respectivos familiares, seu marido e duas netas. Algumas pessoas da comunidade também fazem parte do Congado, mas observamos que a presença dos mesmos não é ativa. Situação diferente daquela que caracteriza os alunos da APAE-OP que estão comprometidos com esta atividade, revelando um envolvimento intenso com as práticas congadeiras.

Apresentações do Congado da APAE de Ouro Preto

A observação foi um recurso imprescindível para que pudéssemos entender como ocorre às práticas religiosas, festivas e educativas da guarda de Congado da APAE-OP.

Através de percepções naturalísticas observamos que dentre os alunos da APAE-OP que compõem o congado os integrantes em sua maioria apresentam deficiências intelectuais, sendo dois congadeiros com deficiência auditiva. Além desses sujeitos vinculados constatamos que os membros da família da Capitã do Congado que conduz as ações integram esse grupo.

A experiência da observação ocorreu a partir de atividades articuladas pelo Congado pesquisado, entre elas viagens, ensaios, momentos de descontração, rituais e práticas educacionais. O acompanhamento destas atividades possibilitou o entendimento das relações entre os diferentes sujeitos que compõem o grupo.

A capitã da guarda e seu marido direcionam todos os passos do congado e isso não ocorre somente na efetivação das práticas congadeiras, mas em todos os momentos em que o grupo se encontra. Para exemplificar essa afirmação podemos narrar fatos que ocorreram nas festas onde o Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças se fez presente.

Todos os congadeiros sempre permanecem juntos, quando algum deles necessita ir à algum local, sempre são acompanhados pelos líderes do grupo ou por algum de seus companheiros. Os horários de suas respectivas medicações são monitorados rigorosamente, após os eventos cada um é deixado em suas residências, ou seja, percebe-se uma preocupação primordial com o bem estar dos mesmos. Podemos

destacar também a confiança dos pais depositada na pessoa da capitã. Segundo ela, há uma comunicação com os responsáveis sobre o horário certo para sair, mas o horário de retorno não são estabelecidos, os congadeiros apaeanos por sua vez parecem não se importar com isso. Desta forma destacamos o respeito que eles demonstram pela capitã do congado e até então professora da APAE, alguns até a chamam de *"Tia"*, demonstrando assim uma afetividade pela mesma. A capitã do Congado é a pessoa que leva os congadeiros da APAE a vivenciar de alguma forma essa manifestação cultural que se desdobra em uma manifestação religiosa.

Os momentos dos rituais e da religiosidade são vividos de maneira alegre pelos congadeiros. Um rito em especial precede todas as apresentações e os ensaios. Inicia-se sempre com as orações do Pai-Nosso e Ave- Maria. Em seguida, a bandeira é passada para todos os congadeiros, eles à reverenciam beijando-a, por fim, a capitã circula a bandeira envolta de seu corpo como um sinal de respeito e pedido de bênçãos a sua mãe protetora.

O fundamento dessa religiosidade é a devoção a Nossa Senhora do Rosário e a capitã faz questão de evidenciar essa fé em todos os momentos, através da força da narrativa, da musicalidade, das orações, das expressões. Uma expressão usada entre todos os congadeiros não só nas festividades, mas também no dia-a-dia ilustra a afetividade presente na Santa, todos se cumprimentam externando a frase: "Salve Maria!". Os cantos também são na maioria das vezes em louvor a Nossa Senhora do Rosário: *"Ô Rosário, Rosário de Maria. Ô Rosário, Rosário de Maria. Se não fosse esse Rosário, aí de nós o que seria. Se não fosse esse Rosário, aí de nós o que seria".*[23]

Conforme Alves (2008) o louvor à Nossa Senhora do Rosário foi uma maneira encontrada pelos africanos para expressar sua religiosidade e, atualmente, os congadeiros demosntram sua fé através da dança e das músicas cantadas e batucadas, sempre vestidos de maneira característica. Por meio das festas e ritos que os congadeiros preservam a história e a cultura de um povo e mantém viva a devoção a Nossa Senhora do Rosário e aos santos cultuados pelos negros desde os tempos da escravidão.

A religiosidade africana e afro-brasileira é expressada pelo corpo, o rezar do congadeiro ocorre por meio da dança e dos louvores entoados. Os cânticos e os passos desenvolvidos pelos congadeiros pesquisados são apreendidos por meio de ensaios que

[23] Cântigo congadeiro.

acontecem na APAE-OP. Nesta experiência foi possível perceber como a instituição interage com o Congado, neste contexto do ensaio, diferente do que ocorre nas atividades fora da escola, onde a capitã que conduz com o auxílio apenas de seu marido os afazeres que se prevê nos festejos congadeiros.

Observamos que aqueles alunos que não participam do congado observam o ensaio sob supervisão das professoras, havendo cooperação entre os funcionários da instituição para a realização do evento. Diante disso destacamos o caráter pedagógico dessa ação, quando a escola interrompe suas atividades em sala de aula para acompanhar os ensinamentos passados para os congadeiros.

As práticas educativas se fazem presentes no momento em que a capitã, com som de seu apito, direciona as batidas das caixas ou tambores e dos outros instrumentos. Ensina e comanda as músicas que são repetidas pelos outros integrantes da guarda, orienta sobre os passos de dança que devem ser coreografados em alguns momentos. Os congadeiros da APAE reagem ao seu comando sempre de maneira alegre e festiva. Nos congados aqueles que possuem maior hierarquização é que se responsabilizam por esse processo durantes os rituais e nas atividades educativas.

A religiosidade popular se mantêm como um transformador social como afirma Pereira (2007). As festas populares mais do que ter atributos religiosos ou sacros, são acontecimentos que praticam ações pedagógicas uma vez que envolvem saberes transmitidos entre as gerações e entre diferentes grupos sociais.

Percebemos através da expressividade dos congadeiros uma mistura de alegria, satisfação e orgulho de mostrar aos seus colegas da escola que eles participam do Congado. No rosto de seus colegas verificamos a expressão de admiração, todos eles interagiam seja batendo palmas, cantando ou simplesmente olhando e admirando.

A festa do Rosário organizada pelo Congado da APAE acontece na própria escola. Este festejo iniciou em um sábado, à noite, e terminou no domingo, à tarde. Durante este período todos os alunos congadeiros permaneceram na instituição. Eles ajudaram a preparar o espaço escolar para festa, participaram das festividades e dormiram na APAE-OP. Levantaram os mastros e as bandeiras, participaram da alvorada, do cortejo, da missa conga que ocorreu na igreja do bairro, descimento das bandeiras, entre outros rituais, ou seja, vivenciaram toda a festa que ocorreu entre a igreja e a escola, sempre sob supervisão da capitã do Congado. Essa festa é carregada de simbologias e provoca emoções aqueles que à vivenciam.

Vimos pendurado em toda a instituição bandeiras de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças, fotos dos Congados, imagens, ornamentos típicos da cultura congadeira. Estaria ali o Congado fazendo da escola um lugar marcado pela sacralidade? Naqueles dois dias a instituição escolar se tornou território do Congado, território repleto de simbologias e de religiosidade. Um questionamento que se pode fazer em relação a este fato é como a escola institucionalizada se fez presente nesta festa? Pude perceber que algumas pessoas estavam ajudando com a preparação dos alimentos, decoração, entre outros, algumas delas eram funcionárias da APAE. Através desse cenário observamos de maneira efetiva a apropriação da cultura congadeira na instituição escolar, mas que ainda nos parece repleta de tensões que precisam ser melhor entendidas.

Conforme já relatado o Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças participam de várias atividades em diferentes locais, festas que ocorrem na cidade de Ouro Preto e em cidades vizinhas. Muitas pessoas não conseguem identificar que o congado é composto por pessoas com deficiência, na maioria das vezes só os identificam como o Congado da APAE quando são denominados dessa maneira, já que em suas vestimentas ou adereços não há essa referência. Esse episódio pode evidenciar o que a capitã nos revela, segundo a mesma no momento em que o congado faz louvores aos seus santos, *"eles não são apaeanos, nem são pessoas com deficiência, são verdadeiramente congadeiros"*.

Assim, considero que este folguedo popular perpassa por alguns vínculos institucionais, podemos citar a relação familiar, a religiosidade e a escola, pois é através dela ou sob sus supervisão que o Congado foi criado.

O que nos resta saber se a religiosidade e devoção presente nesta manifestação é uma referência advinda somente da capitã, ou esses alunos e congadeiros também partilham desta mesma devoção, ou seja, o que é para eles participar deste congado? Como eles se apoderam dessa religiosidades? Procuraremos também entender de maneira mais clara a relação atual entre a APAE e o Congado. Questionamentos que serão evidenciado no decorrer da pesquisa.

O congado é caracterizado pelas festas, músicas batucadas e cantadas, passos de danças, rituais, mas há em suas atividades desencadeamento que vão além dos rituais, a prática congadeira também pode ser enfatizada como ação social, fazendo com que seus integrantes se sintam inseridos em um grupo social onde todos são protagonistas de uma

mesma história, na qual ocorre práticas de desqualificação da vulgarização e do preconceito em relação a essa manifestação cultural afro-brasileira.

Primeiras considerações da pesquisa

Através dessa análise inicial, percebemos que o Congado foi inicialmente incorporado pela APAE-OP como um projeto pedagógico. No entanto, também percebemos sua ausência nos relatórios da escola que examinamos. Isso nos permiti inferir que essa prática cultural está vinculada a uma iniciativa pessoal da então fundadora e capitã da guarda, percebemos isso através das atividades que ocorreram na instituição. Identificamos também que as práticas congadeiras vividas pelos alunos apaeanos não ocorreriam se a professora/capitã do congado não as regesse, ou seja, a APAE-OP sedia o congado, mas tende a caminhar somente pelo viés de sua capitã. Todavia essas inferências precisam ser confirmadas por outras dimensões da pesquisa, entre elas, a partir da voz dos atores envolvidos nessa manifestação. De outro lado, é preciso investigar o que seria para os alunos participarem deste Congado. Essas e outras questões serão pontuadas na segunda fase da pesquisa na qual será efetuada a aplicação das entrevistas.

Mesmo não finalizando a investigação destacamos a singularidade das tradições africanas e afro-brasileiras que esboça a importância de estudar a cultura congadeira, pois evidência a sobrevivência das comunidades tradicionais que permanecem vivas em meio a sociedade contemporânea. É um exemplo de tradição que como muitas não são vistas e valorizadas como sendo de grande relevância para a história do país e que representa a resistência dos negros em manter seus costumes e tradições mesmo diante das desigualdades raciais estabelecidas. Fazer com que essa história seja (re)contada no meio escolar faz pensar outras pedagogias no contexto educacional, assim os Congados podem ser vistos como espaço da vivência cultural afro-brasileira representado neste estudo pelo Congado da APAE de Ouro Preto.

Mais do que atuar na aprendizagem e na construção do conhecimento, as instituições escolares têm papel fundamental no desenvolvimento humano, nos processos afetivos, culturais, de sociabilização, entre outros, questões que interferem de várias maneiras na vida escolar e social dos alunos, além de intervir na valorização e respeito às diferenças.

Referências Bibliográficas

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. *Os festejos do Reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG:* práticas simbólicas e educativas. 2008. 251 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FENAPAES (2010). *A nova marca do movimento apaeano***.** Disponível em: <www.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G.; CAIADO, K. *APAE***:** *1954 a 2011 algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013.

LUCAS, G. *'Vamo fazê maravilha!':* avaliação estético-ritual das performances do Reinado pelos congadeiros. Per Musi - Revista Acadêmica de Música: Belo Horizonte, n.24, p. 62-66, jul. - dez., 2011

MARTINS, Saul. *Folclore brasileiro: Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, Coleção Aprender, 2 ed. 1991.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na escola:* questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo, Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

SILVA, Rubens Alves da. *Negros católicos ou Catolicismo Negro? Um estudo sobre a construção da identidade negra no Congado mineiro*. Belo Horizonte: Nandyala, v. 6, 2010. (Coleção Repensando Áfricas).

SOUSA, Patrício Pereira Alves de. *Corpos em drama, lugares em trama:* gênero, negritude e ficção política nos Congados de São Benedito (Minas Novas) e São José do Triunfo (Viçosa) – MG. Dissertação (Mestrado em Geografia). Viçosa: IGA-UFV, 2011.

Autores	GT-21/23
VIVIANE DA SILVA ALMEIDA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

"EU ENTREI AQUI PORQUE EU TIVE UMA VIDA FÁCIL...": DIÁLOGOS ENTRE O PODER DA BRANQUITUDE E O RACISMO

Viviane da Silva Almeida – UFRRJ / SEMED-NI

Introdução

O supremacismo branco no Brasil, segundo Abdias do Nascimento (1968), criou instrumentos de dominação racial muito sutis e sofisticados para mascarar um processo genocida. O mais efetivo deles se constituiu no mito da "democracia racial". Este mito, abordado por Siss (2003) como pseudodemocracia racial, parte de uma perspectiva sustentada em que a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais, Freyre (1987) afirmou que os brasileiros resolveram sua questão racial porque os colonizadores lusitanos efetivaram a miscigenação, portanto, dessa forma, o embasamento da pseudodemocracia racial está lastreada numa dupla mestiçagem: a biológica e a cultural.

> São fartos os dados dos principais institutos de pesquisa reconhecidos nacionalmente, como IBGE (1998) ou IPEA (2000), mostrando que entre os pobres, os afro-brasileiros são a esmagadora maioria – *de cada 10 pobres 7 são negros.* Negros são maioria entre os pobres por serem discriminados enquanto negros. (BENTO, 2005, p. 168, grifo da autora).

A importância no processo de luta contra o racismo nesta diáspora tem sido uma busca constante da construção da identidade afro-brasileira, para que os negros no

Brasil possam exercer de forma plena sua cidadania e lutar contra o racismo. Neste cenário, Carvalho (2002) mostra que da cidadania como a conhecemos fazem parte então a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação. As duas características também nem sempre aparecem juntas. A identificação à nação pode ser mais forte do que a lealdade ao Estado, e vice-versa. Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política. A maneira como se formaram os Estados-nação condiciona assim a construção da cidadania. Em alguns países, o Estado teve mais importância e o processo de difusão dos direitos se deu principalmente a partir da ação estatal. Em outros, ela se deveu mais à ação dos próprios cidadãos. (CARVALHO, 2002).

Diante deste quadro, é notória a presença de um tipo específico de atuação racista, nas instituições oficiais, conhecida como o racismo institucional ou estrutural, que tem se mostrado como uma forma de induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas ao atuar também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial "proposital", mas muitas vezes subjetiva para excluir aqueles que estão fora da supremacia branca. Moore mostra que

> a democratização da sociedade, através da eliminação dos privilégios criados e mantidos pelo regime colonial, foi eficaz na criação rápida de quadros nativos capazes de governar essas sociedades, a ponto de fazer com que praticamente todos os países africanos e asiáticos adotassem medidas similares. Mais tarde, os países do Caribe e do Pacífico Sul, que se tornaram independentes nas décadas de 60 e 70, também se valeram dessa estratégia de empoderamento. Na fase após a independência, as políticas de ação afirmativa igualmente serviram para resolver problemas de desigualdades internas, historicamente herdadas, pelos países recém independentes. (MOORE, 2005, p. 311)

O Instituto Rio Branco (IRBr), como única instituição oficial de formação de diplomatas do Ministério da Relações Exteriores (MRE) tem registrado uma sub-representação de afro-brasileiros na carreira diplomática. Neste sentido, Oliveira (2011) declara por seus estudos que, até 2010, apenas 0,07% dos diplomatas do IRBr eram afro-brasileiros, dado este que comprova esta sub-representação.

Em nosso país, para ser diplomata, atualmente, além dos pré-requisitos comuns aos concursos federais, é necessário apresentar diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior, emitido por instituição de ensino

credenciada pelo Ministério da Educação (MEC). Reis (2013) vem mostrar que atualmente, o candidato a diplomata é submerso por sensações inconvenientes,

> assim, o educando tende a pensar que a classificação é a única coisa que conta, pois é medida de sobrevivência. Tudo, inclusive a autoestima, parece depender de um número mágico no boletim de notas. Isso faz com que os alunos se sintam vulneráveis, o que não é produtivo. (REIS, 2013, p. 178).

Na conjuntura educacional, percebemos o quanto ainda são presentes práticas institucionais racistas na educação básica. Este racismo perverso vai permeando-se de tal forma que muitos jovens negros sequer tem apoio para conseguir manter-se na universidade e quiçá aspirar a ter um cargo considerado de alto escalão como é o diplomata. Bourdieu e Passeron (2014, p. 11) mostram bem esta realidade "[...] a escola, da Educação Infantil ao Ensino Superior, atua na reprodução das estruturas socais por meio da produção de estruturas mentais que lhes são correspondentes, fazendo perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática".

A fala de um menino negro, para um médico, amplamente divulgada numa rede social exemplifica esta submissão que é imposta à criança. No texto, um médico branco relata que, ao atender um menino negro e perguntá-lo sobre o que gostaria de ser quando crescesse, ele diz caminhoneiro. Ao indagá-lo sobre o motivo, o menino diz que queria mesmo é ser médico, mas não podia ser porque era negro. João Paulo Porto, médico pediatra e neurologista infantil, descreve que o diálogo[24] entre eles foi assim:

> - Você é muito inteligente. - disse eu ao garoto.
> - Obrigado.
> - Já sabe o que vai ser quando você crescer?
> - Já. Vou ser caminhoneiro.
> - Mas não pensou em outra coisa, você tem muita capacidade, pode ser qualquer coisa!
> - Bem, eu queria mesmo ser médico...
> - Ora, então seja!!
> - Não posso!
> - Não pode? Não pode por que?
> - Porque eu sou negro.
> Imagine você o porquê de ele pensar assim. Imagine você como estar há 5 gerações da escravatura pode ter influenciado a

[24] Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/joao-paulo-porto/porque-eu-sou-negro_b_6139816.html Acesso em 29 abr. 2015

> história dessa família e a atual condição dessa criança. Imagine como o preconceito de décadas minou as chances dessa família de dar aos seus descendentes uma vida melhor do que tiveram... Imagine agora, o quanto você é absurdamente privilegiado em relação a eles. (2014, grifo do autor).

Pergunto-me se esta criança alguma vez pode ser atendida por um médico negro e a resposta logo me vem, talvez não, talvez por nunca ter visto um médico negro e por diversos discursos em sua vida, tenham incutido que ele jamais poderia tornar-se médico ou qualquer outra profissão elitizada, simplesmente por ser negro. A exclusão da população negra (pretos e partos de acordo com o IBGE) dos processos educativos formais é também um obstáculo à carreira/ingresso de diplomata ao IRBr.

O sistema educacional é o campo no qual são reproduzidos muitos dos estereótipos de gênero existentes em nossa sociedade como o caso da questão racial, que ainda se constitui uma esfera marcada por fortíssimas desigualdades no acesso e na permanência dos indivíduos dos diferentes grupos populacionais. Esta é uma característica muito importante na medida em que o acesso à escolaridade é uma das formas por excelência de ascensão social e de potencialização do acesso a muitos bens produzidos pela sociedade[...] Nesse sentido, os indicadores educacionais se convertem em um importante instrumento de percepção de quão desiguais são as possibilidades de construção de oportunidades sociais para os diferentes grupos sociais. (Retrato das desigualdades de gênero e raça, IPEA, 2008, p. 5).

Souza (2006) ao analisar a carreira de diplomata realiza uma excelente constatação. Ele explicita em seu artigo que

> a figura do Barão do Rio Branco é o emblema da comunidade moral dos diplomatas. Sendo o responsável pelos acordos de negociação das últimas fronteiras e por dar forma à diplomacia brasileira, ele é a solução simbólica que vincula duas totalidades, a Casa e a Nação. (SOUZA, 2006, pp. 810-811).

No Brasil, o acesso à diplomacia sempre foi dificultado, principalmente para aqueles que não tiveram historicamente a oportunidade de estar representados nas relações diplomáticas. Neste contexto, este trabalho buscou investigar os critérios de seleção ao cargo de diplomata e quais as impressões que os diplomatas tanto afro-brasileiros e brancos que ingressam no IRBr possuem sobre a carreira. Foi pertinente ampliar a discussão, pois a pesquisa tem relevância acadêmica, primeiro por utilizar

novos caminhos para investigar o racismo institucional nas instituições sociais e segundo, pela relevância política e social para os movimentos negros brasileiros que vem lutando para que o quadro da sub-representação dos afro-brasileiros nas instituições sociais brasileiras seja alterado.

O universo da pesquisa foi o IRBr, buscávamos analisar as categorias de raça e gênero. Nesse universo, tinha o contato inicial de um diplomata negro e um diplomata branco, do MRE, e, diante da dificuldade de selecionar os demais participantes da pesquisa, optamos pela técnica chamada de *snowball,* utilizada por Valentim (2012). A autora aponta que

> a técnica *snowball* utiliza "cadeias de referências" como vias de acesso privilegiadas quando se estudam populações ocultas, de difícil acesso ou que tem preocupações com a privacidade, entretanto, ninguém na esfera social é totalmente inacessível. (VALENTIM, 2012, p. 52, grifo da autora).

A preocupação com a privacidade foi uma característica latente dos primeiros participantes e, diante de tal preocupação, preferimos pesquisar pautados no anonimato. Na impossibilidade de realizar a pesquisa com todo o IRBr, trabalhamos com um recorte amostral, realizado por meio da técnica *snowball*.

Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica, pesquisa documental materializada em editais e entrevista semiestruturada e aplicamos também a análise de discurso com o apoio de Rojo (2004), que objetiva a seleção de elementos linguísticos ou discursivos, como o registro, o dialeto social, o gênero, e de como esses discursos se regulam socialmente. Ao assumir este debate, se fez necessária uma abertura e conhecimento sobre o conceito de raça[25] e o reconhecimento das desigualdades pelas quais os afro-brasileiros[26] têm sofrido no Brasil. Ao desvelar os

[25] Para Siss (2003) a categoria raça deve ser percebida como mecanismo de estratificação social que opera fundamentado na percepção da diversidade fenotípica, como por exemplo, cor da pele, textura de cabelo e se constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo determinante de estratificação social. Nessa perspectiva, a categoria raça aqui se distancia de qualquer filiação a determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que rompe com reducionismos simplistas de classe, os quais concebem a raça como um mero epifenômeno.

[26] Ainda Siss (2003, p. 21) conceitua o termo afro-brasileiro, que é utilizado parar designar os cidadãos descendentes de africanos nascidos no Brasil, filhos da diáspora africana. Ao mesmo tempo em que remete a um movimento de identificação étnica com os nascidos na diáspora africana de outros lugares. Ele deve ser compreendido ainda, no sentido que a ele é dado pelo Movimento Negro Nacional.

discursos, as categorias raça, racismo, racismo institucional, branquitude, poder, relações raciais, afro-brasileiros, precisaram ser aprofundadas.

Como a maior parte dos egressos(as) entrevistados(as) já terminou o curso do referido Instituto, o Palácio do Itamaraty, se do Ministério das Relações Exteriores foi o local em que eu estive em contato com 80% dos(as) entrevistados(as).

O desvelamento da pesquisa

No início de 2014, no Rio de Janeiro, conheci pessoalmente Ibsen e tivemos um debate relevante sobre o Programa de Ação Afirmativa do IRBr, mas a entrevista foi postergada. Neste mesmo período, consegui contato telefônico com João que se disponibilizou a participar enquanto "não afirmativo"[27].

Após contatar estes dois diplomatas, tentei alguns contatos telefônicos e ao falar com um dos que se propuseram a conceder-me o depoimento somente por meio do questionário, que eu estava com viagem agendada a Brasília para entrevistar outro diplomata, o posicionamento dele mudou, Viajei à Brasília e consegui dez entrevistas, que ocorreram em outubro de 2015.

A maior parte da coleta de dados com os sujeitos desta pesquisa ocorreu no Palácio do Itamaraty, sede do MRE, na Asa Sul, em Brasília, Distrito Federal. As outras aconteceram em outros locais escolhidos pelos entrevistados, no entanto, próximos à sede do MRE.

Os sujeitos da pesquisa, pautados no anonimato, preocupação muito latente deles, estão identificados com um nome fictício, escolhido por eles.

Em relação aos cursos preparatórios, Ana relata

> – fiz um curso de preparação. Eu terminei a minha dissertação de mestrado, e aí, exatamente no mesmo mês que eu defendi, eu fui e me matriculei nesse curso, que é um curso bastante popular entre as pessoas que fazem esse concurso... Isso, faltava uns seis meses pra prova, eu fiz um estudo super intensivo, mas nessa primeira prova eu não passei, no TPS, e aí eu continuei estudando, só que no ano seguinte, no ano que eu passei, o concurso atrasou, então, quando era para ter saído o edital, em janeiro/fevereiro/março, o edital só saiu em junho e aí a gente só foi assumir no final do ano. [...] Ele até oferece umas opções de bolsa e tal, mas assim, é um curso bastante caro, você tem que

[27] O entrevistado utilizou este termo para afirmar que não havia participado de ação afirmativa alguma.

> ter um dinheiro, um colchão de reserva, para poder bancar esse estudo. (Ana, branca[28]).

Isis acredita ser possível passar no concurso para o cargo de diplomata sem uma preparação específica, somente com a formação em nível superior, formação exigida ao cargo, contudo, mesmo tendo casos na diplomacia, isso é muito raro. Ela diz:

> – é possível, porque há pessoas nessa situação. Agora, é raro, mas é possível. Aí sim entram as questões individuais, uma pessoa que vem de uma boa formação, básica, de ensino fundamental e médio, e que faz um curso, e aí sim, eu acho que um curso, principalmente nas áreas que são mais afins, da diplomacia, e que é muito curioso, lê muito, se informa bastante e acompanha essa área, eu acho que sim. Tem condição, mas é raro, é raro. (Isis, negra[29]).

> – Em relação à preparação para o concurso, ao ser questionado se fez algum curso preparatório ou aulas particulares, João teve posicionamento que muito diferiu dos outros pesquisados, diz que "não fez curso preparatório, que estudou 'sozinho'", afirma que – eu me arrependo, porque eu acho que se tivesse feito, eu tivesse passado antes, mas... É que eu sempre gostei muito de ler e a leitura aqui... E o vestibular aqui não é como, sei lá... IME e mesmo o congresso que você tem matérias específicas, aqui eu acho que se você tiver uma boa carga de leitura, História e tal... aqui você tem: veterinário, psicólogo... **Eu entrei aqui porque eu tive uma vida fácil, que me permitiu...** por exemplo, eu sempre gostei muito de ler, mas se você tem que sustentar mulher e filho, daí você casa, tem tua casa, tenho filho... Não dá... É como eu te disse, não é uma questão... Aí é que eu te digo, se você é branco, você também não vai entrar, por cotas... Vai ser difícil. (João, branco, grifo meu).

No momento em que João disse sobre ter tido uma "vida fácil" pensei: como é a vida dos 51,1% dos negros brasileiros? Se ter uma vida fácil auxiliou João a ingressar na diplomacia, àqueles que teriam uma vida dificultada seria imposta a falta de facilidade para aspirar a ser diplomata. Seria então uma carreira de elite? A carreira

---

[28] Neste ponto exponho o termo que os próprios entrevistados utilizaram ao serem perguntados sobre qual grupo étnico-racial declaravam seu pertencimento. Do meu ponto de vista enquanto pesquisadora, excetuando as duas diplomatas que responderam ao questionário, com as quais não tive o contato pessoal, os oito entrevistados pessoalmente tiveram declaração coerente relacionada a elementos fenotípicos, como textura do cabelo, forma do nariz e, sobretudo, cor da pele, como Oracy Nogueira reforçou, que são fatores que condicionam ou impedem mobilidades ao negro brasileiro que, no Brasil, seria o que ele nomeou de "preconceito de marca". (NOGUEIRA, 1995).

[29] Idem.

seria para aqueles que tem a oportunidade de estudar, ler, capacitar-se desde cedo. O relato de João muito se assemelha ao que Schucman aponta sobre a branquitude, a autora salienta em sua pesquisa que "[...]a branquitude, é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo." (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Segundo o próprio MRE, eles não têm dados concretos sobre o quantitativo de negros diplomatas. A informação coletada foi a seguinte:

> este Ministério informa que desde 2002, quando foi criado o Programa de Ação Afirmativa do Ministério das Relações Exteriores, ingressaram na Carreira de Diplomata 21 candidatos que se autodeclararam afrodescendentes e se beneficiaram de bolsas concedidas pelo Programa. O registro disponível sobre origem racial ou étnica limita-se aos funcionários que fizeram parte do referido Programa. (MRE).

Os diplomatas não pensam parecido, ao contrário de João, Black 10 destaca um outro discurso sobre a preparação ao concurso de admissão,

> – fiz a faculdade trabalhando, desde o primeiro dia de faculdade trabalhava na antiga escola técnica federal do Estado, que hoje é um Instituto Federal de Educação, uma coisa assim... trabalhei durante todos os 4 anos. Mas eu sempre fui, como eu falei, muito afeito por estudar, então era assim, tipo, eu chegava do trabalho, ficava estudando, até de madrugada, aquela coisa que o negro tem que estudar 3 vezes mais porque toda a estrutura não é a normal, ideal, para o processo educativo [...] Mas mesmo assim, precisei de curso preparatório. (Black 10, pardo).

Maria do Carmo também fala sobre ter que estudar mais por ser negra quando diz que

> – meus pais sempre foram pobres, mas conseguiram uma pequena ascensão social durante a minha infância. Minha família é de classe média baixa. Meus pais e minhas avós sempre incentivaram a mim e a minha irmã a estudar. Eles sempre falavam que somente estudando conseguiríamos bons empregos e conquistaríamos a nossa independência. *Minha avó paterna e minha mãe iam além, dizendo que não podíamos ser medianas, que tínhamos de ter um desempenho melhor do que o dos nossos colegas brancos*. Elas sempre diziam que, num processo seletivo para emprego, nós, negras, sempre

> começávamos atrás dos brancos e que tínhamos que ser muito, muito boas, para nos realizarmos profissionalmente. (Maria do Carmo, negra, grifo meu).

Os discursos destes diplomatas vão ao encontro de uma das conclusões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que diz que "a desigualdade entre brancos, pretos e pardos se exprime também na observação do 'empoderamento', relacionado ao número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação. Na categoria de empregadores, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009" (IBGE, 2010, p. 230). E também de Schucman, quando diz que,

> na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem, nos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é, dessa maneira, supervalorizada em relação às identidades raciais não-brancas, o que acarreta a ideia de que a superioridade constitui um dos traços característicos da branquitude. (SCHUCMAN, 2012, p. 27).

A autora nos mostra como, na estrutura de nossa sociedade, a concepção de que o branco é melhor vem subjetivamente enraizada pela nossa história e que muitos têm perpetuado esta prática, incutindo no imaginário e na identidade dos não-brancos a naturalização de que sempre vai ser mais difícil para o negro. O que é natural ser mais difícil. E quando João diz que teve uma vida fácil, percebemos claramente este discurso.

Em relação à preparação para o Concurso de Acesso à Carreira Diplomática (CACD), os sujeitos, por meio de suas falas expressam que, de alguma forma se faz necessária alguma preparação além da formação em nível superior. Mesmo diante desta constatação, é possível encontrar alguém que não tenha realizado tal preparação, no entanto, como a entrevistada Isis disse, é muito raro. Ao trazer a análise da quantidade de anos de estudo, em comparação aos negros e aos brancos, que está explícita no Censo, temos os seguintes dados:

- A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é

atualmente inferior aquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos.

- A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009 inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos[...] Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos. (IBGE, 2010, p. 227).

O acesso ao nível superior dos afro-brasileiros tem aumentado consideravelmente, como é demonstrado por meio dos dados do último Censo (2010), porém esse avanço ainda é lento se comparado aos brancos. Dessa forma, ainda que o acesso ao nível superior tenha sido democratizado pela reserva de vagas em uma grande parte das universidades públicas brasileiras, a permanência destes nas universidades ainda é um entrave. Valentim (2012) nos mostra com nitidez que

> as ações afirmativas para os negros nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, dentre outros. As demandas por reconhecimento vêm adquirindo maior relevância na arena política desde o fim do século XX. Todavia, as demandas por reconhecimento da diferença ocorrem em um mundo de desigualdade material acentuada, onde ainda faz muito sentido lutar por uma repartição menos desigual das riquezas sociais, isto é, por políticas de redistribuição. (VALENTIM, 2012, p. 252).

O amparo familiar foi marcado como primordial aos indivíduos entrevistados pertencentes ao grupo étnico-racial branco. Em seus discursos, compreendemos como aponta Silva (1999), que, aparentemente os brancos possuem mais sucesso na conversão de investimentos educacionais em *status ocupacional*. Todavia, devemos notar que isto pode estar enviesado por outros recursos familiares não-educacionais, como o histórico parental[30] (SILVA, 1999). Esse histórico parental é sinalizado pelo discurso destes indivíduos que se apresentam em seguida,

> – Bem meu, pai me ajudou com apoio financeiro, pois eu estava desempregado na época, inclusive foi ele que me falou sobre esse concurso. (Hugo, branco).
> – Minha família sempre apoiou, de todas as formas, emocionalmente, financeiramente... porque para a grande parte das pessoas que optam por fazer esse concurso, isso implica você ter que parar a sua vida como um todo e não trabalhar, viver em função do concurso. Então, isso, na maior parte dos casos, significa que a pessoa precisa ter algum tipo de suporte financeiro, de família, para conseguir se dedicar 100%, porque hoje é um concurso que é considerado um dos mais difíceis do Brasil. Então, não significa que outras pessoas... até mesmo na minha turma tem pessoas que trabalhavam e conseguiram passar no concurso, mas são exemplos mais raros, pessoas que conseguem conciliar o trabalho com o estudo, em geral, essas pessoas demoram mais para passar também. [...] Então eu acho que você conciliar com o trabalho acaba atrasando um pouco. (Ana, branca).

A relação desse histórico parental abordado por Silva (1999), ao ser analisado o discurso dos sujeitos afro-brasileiros, vai ao encontro do que Bourdieu & Passeron chamaram de herança cultural. Segundo eles,

> a ação do privilégio é percebida, na maioria das vezes, somente sob suas formas mais brutais, recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o ensino e suas possibilidades. De fato, o essencial da *herança cultural* se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo o esforço metódico e de toda ação manifesta. Nos meios mais "cultos" é talvez menos necessário pregar a devoção à cultura ou tomar, deliberadamente, nas mãos a iniciação à prática cultural. Em oposição ao meio pequeno-burguês, no qual os pais não podem transmitir outra coisa, a maior parte do tempo, que a boa vontade cultural, as classes cultas arranjam iniciações difusas muito mais bem preparadas para suscitar, por uma espécie de persuasão clandestina, a adesão à cultura. (BOURDIEU & PASSERON, 2004, p. 37, grifo meu).

Da mesma forma como percebemos relação estreita e presença deste histórico parental e herança cultural no grupo étnico-racial branco, notamos como os entrevistados afro-brasileiros expõem a relação e o apoio de suas famílias, foi essencial, mesmo que não entendessem o motivo de suas escolhas, como os relatos anteriores.

> – Minha mãe sempre foi, e aliás, isso é uma grande característica que eu sempre tive e herdei dela, a minha mãe sempre colocou: - o céu é o limite. Ela fez sacrifício, meu pai separou dela muito cedo, ela criou quatro filhos sozinha ela sempre dizia que a gente podia ser o quisesse, desde que a gente estudasse muito. Então isso sempre foi um bastião, mesmo quando eu perdi na penúltima vez, que eu fui até a última fase e perdi. Ela disse: - ah meu filho, não tem problema não, estuda mais que você vai passar... Ela não sabia, mas começava me dando estímulo. Então no ano que eu perdi eu não fui lá no Natal, no Réveillon, fiquei dia 25 de dezembro estudando, dia 31 de dezembro estudando, em pleno Rio de Janeiro, e mesmo assim ela dizia: - não tem problema não, Réveillon vai ter todo ano, Natal vai ter todo ano, ano que vem quando você passar, você vem. Sempre teve muito estímulo dos familiares, os 3 irmãos também, apesar de não entenderem muito, só a minha irmã é que consegue entender mais, muito bem o que era isso, mas sempre incentivavam. Sempre apoiaram porque sabiam que era uma coisa que eu queria. Era muito mais neste sentido. –Ah é uma coisa que ele quer, que ele vai ser feliz fazendo, então vamos apoiar e é só depende dele, basta que ele estude muito. (Black 10, pardo).

> – Como eu te falei, eu acho que eu decidi fazer o concurso, acho que num momento muito mais tarde do que o normal, e também pra mim foi um certo desvio de trajetória, eu estava fazendo uma coisa, e aí decidi mudar, e também fiquei muitos anos morando fora do Brasil, então eu já tinha saído de casa, e adquirido minha independência financeira há algum tempo, já fui casado e tudo mais. Então assim... As grandes decisões que eu tomei, a minha família, ela apoiou, até porque eu sempre fui muito voltado para os estudos, sabe? E os estudos realmente me levaram muito longe, em vários sentidos. [...] Conversei com minha mãe, conversei com meu pai, meu pai ainda era vivo na época. Da parte do meu pai não houve apoio, assim, financeiro, da parte da minha mãe, assim, muito pouco, mas muito pouco mesmo, o que eu não queria fazer, eu não queria ficar na minha cidade natal, na casa dos meus pais, na casa da minha mãe, como estudante, pra esse concurso, dependendo diretamente dela, eu acho que isso não ia ser bom pra mim, então vim pra Brasília e também foi uma forma de eu me manter mais concentrado, sabe? E manter um foco no concurso. Eu acho que foi muito importante. E minha família sempre compreendeu isso, sempre viu, é o estudo dele, deixa ele lá, fazendo as coisas dele... Nesse sentido. (Ibsen, negro).

Conseguimos identificar, pelos relatos, como a família apoiou, de alguma forma os(as) diplomatas, mas ainda é perceptível a presença mais forte do histórico parental

dos brancos, bastante relacionado ao poder da branquitude apontado por Bento (2005) e Schucman (2012).

Considerações finais

Na intencionalidade de analisar estas falas, trago à luz da discussão, Oliveira (2011), que aponta que

> as explicações podem estar relacionadas com a estrutura histórico-social brasileira, com a formação da burocracia do Estado e com o sistema educacional ou pode ainda ter relação com o racismo não-declarado que serve de barreira velada para a ascensão de negros a esses citados cargos, bem como de explicação para obstarem políticas públicas reparadoras. (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

As vivências dos agentes diplomáticos entrevistados, em relação ao racismo no Brasil também foram analisadas, No cerne desta questão, precisamos relembrar o que Abdias do Nascimento já dizia em 1968.

> O branco que aportou no Novo Mundo trouxe consigo a bagagem milenar da civilização europeia. Não teve ele trezentos anos de escravidão semi-animalizadora. Trouxe os ensinamentos que a experiência civilizadora lhe dispôs, fundou o seu lar. Criou os organismos controladores da sociedade. Com o braço escravo e terra feraz, colheu as bases da nossa economia, ergueu cidades, extraiu ouro, abriu os caminhos de ferro e construiu esse grandioso patrimônio que representa a nossa pátria comum. Por isso, o orgulho advindo dessa superioridade consequente das circunstâncias, que não racial, gerou o preconceito. (NASCIMENTO, 1968, p. 139).

Foucault (1996), aponta que

> o racismo existia já há muito tempo. Eu acredito que, no entanto, funcionava em outra parte. O que permitiu o registro do racismo nos mecanismos do Estado foi justamente a emergência do biopoder. Este é o momento em que o racismo se insere como um mecanismo fundamental do poder e de forma a ser exercida nos Estados modernos. Isto faz com que o modo moderno de funcionamento dos Estados, até certo ponto, até certo limite e em certas condições, passando através das raças. (FOUCAULT, 1996, p. 205).[31]

[31] Tradução minha.

Sobre o biopoder que Foucault sinaliza, podemos compreender como aqueles que estão no poder fazem, por exemplo, com o simples fato de julgar o caráter, a índole (critérios tão subjetivos), simplesmente pela cor de sua pele, pelos traços fenotipicamente negros. López (2012) mostra que este biopoder está relacionado a um campo formado relativamente por tentativas racionalizadas em média escala, na intervenção sobre características inerentes à existência do homem. Este biopoder aparece como um controle social que se principia no corpo, podendo expressar-se na materialidade do poder nos corpos dos sujeitos (LÓPEZ, 2012).

Compreendemos o quanto os relatos evidenciam como a manifestação do racismo tem operado e, como bem falou Schucman, o indivíduo tende a construir-se racista. Constato também que esta construção passa de como o branco obtém este privilégio de sua branquitude sem preocupação alguma e o quanto o Estado brasileiro perpetuou práticas racistas excludentes. Ainda assim, uma boa parte dos brancos brasileiros se sente incomodado quando há mecanismos de reparação para que os negros consigam serem mais representados nos cargos considerados de alto escalão no país.

No Brasil, em relação à questão de raça, na construção da intitulada sociedade brasileira, a minoria colonizadora branca inculcou dogmas de superioridade sobre as populações não-brancas. (RAMOS, 1957).

Siss (2011) explica que não se pode negar que as desigualdades social e étnico-racial operem como poderosos mecanismos de estratificação social em qualquer sociedade onde elas se manifestem. É certo, também, que ainda há um longo caminho a percorrer. Na fala dos diplomatas compreendemos que há aqueles que acreditam que o preconceito de classe é mais importante que o preconceito étnico-racial e se opõem, de forma veemente, a qualquer tipo de política de ação afirmativa, citando inclusive que exista um "classismo" na seleção ao cargo. Porém, há aqueles que demonstraram ser o preconceito étnico-racial mais importante que a condição de classe e que esse preconceito e o racismo concorrem para produzir e reproduzir as condições de subalternização dos afro-brasileiros frente ao grupo étnico-racial branco, político e socialmente dominante.

Percebemos pelos relatos dos diplomatas entrevistados o quão difícil é o processo de democratização e a mitigação do racismo institucional, ainda bastante presente no acesso à carreira diplomática no Brasil. Contudo, percebemos que existe uma parcela que se incomoda com a possibilidade de ingresso neste "Mundo de Rio Branco" de pessoas que não seriam capazes de adaptar-se à carreira.

Compreendemos pela pesquisa empírica, que o *ethos*[32] que opera sobre o diplomata, está enraizado numa perspectiva de *status* privilegiado na sociedade brasileira, carregado de *glamour*, a fala de uma das entrevistadas traduz isto, quando expõe que o diplomata possui

> - (...) uma formação que, é aperfeiçoada no IRBr e que caminha para uma certa harmonização, digamos assim, de conhecimentos, de conduta, que transforma o diplomata num elemento que é muito parecido uns com os outros, ou seja, cria-se uma classe, uma categoria, que tem muitos pontos em comum, que fala parecido, que se comporta parecido, que se veste parecido, mas que dialoga pouco com a sociedade. (Isis, negra).

Assim, neste cenário, eles teriam que adequar-se ao "Mundo de Rio Branco" apontado por Moura (2007), não só quando ingressa no Instituto, mas antes, quando inicia a sua preparação. Percebemos que há uma corrente para que o negro que ingresse na carreira, tenha uma conduta parecida com aqueles que já estão no poder, os brancos. Isso não quer dizer que todos ajam desta forma, porém é uma característica presente nos discursos.

Na chamada ordem social livre, ou seja, no regime republicano, esse país criou instituições cujos imaginário e práticas estão assentadas em *lócus* racistas, como bem apontam os estudos de Florestan Fernandes (1972), de Carlos Hasenbalg (1979), Andrews (1998) e Siss (2003), dentre tanto outros. O que surpreende, é que esse tipo de racismo já começa a ser identificado, como demonstram as análises dos discursos dos/das entrevistados/das, o que pode possibilitar seu enfrentamento, no âmbito daquela Instituição.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo**, (1888-1988). Tradução: Magda Lopes, Bauru, São Paulo, EDUSC, 1998.

BENTO, M.A.S. **Branquitude e Poder** – A Questão das Cotas Para Negros. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. SANTOS, S.S. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

[32] *Ethos* aqui, segundo Moura (2007) assume o caráter normativo que a "casa" impõe.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura, tradução de VALLE, I. R., VALLE, N. Ed. da UFSC, Florianópolis, 2014.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O Longo Caminho. 3 ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CESPE/ UnB – Concursos e seleções . Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/>. Acesso em 10 nov. 2015

IBGE - Tendências demográficas: 1950 – 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/Censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em 17 nov. 2015

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 1 ed., Brasília, Ipea, 2008.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo, Difel. 1972

FREYRE, G. **Casa Grande e senzala**. 16. Ed. Rio de Janeiro, José Olimpio Editora. 1987.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

LÓPEZ, L.C. **Conceito de racismo institucional**: aplicações no campo da saúde. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.16, n.40, p.121-134, 2012.

MOORE, C. Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Coleção Educação para Todos; vol. 5, Brasília, Ministério da Educação, UNESCO, 2005.Pp. 307-334.

NASCIMENTO, A. do (Org.). **O Negro Revoltado**. 2a ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982 (1968).

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo. T.A. Queiroz Editor, 1995.

OLIVEIRA, A.P.C. **Diplomatas negros (as):** Ação afirmativa no Instituto Rio Branco e trajetórias de diplomatas (ex) bolsistas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia. 2011. [mimeo]

OLIVEIRA, J. L. L**. NEGROS E DIPLOMACIA:** Presença de afrodescendentes no Ministério de Relações Exteriores. Estudo comparado Itamaraty- Departamento de Estado norte-americano. (Dissertação de Mestrado). Instituto Rio Branco. Brasília. 2011. [mimeo]

RAMOS, A. G. **Introdução à sociologia crítica.** Editora UFRJ. Rio de Janeiro. 1995 (1957).

REIS, F. G. **Por uma academia renovada:** formação do diplomata brasileiro. Brasília, FUNAG, 2013.

ROJO, L. M. A. fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre "racismo". In: IÑIGUEZ, L. (Org.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais.** Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2004.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. USP, São Paulo, 2012. [mimeo]

SILVA, N. do. **Diferenças raciais de rendimento.** *In*: HASENBALG, C., et al (Org.), **Cor e Estratificação Social.** Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

SISS, A. **Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro, Quartet, 2003.

SISS, A. Raça, Classe, Cotas Étnicas, Sociais e Educação Superior Brasileira. *In*: SISS, A, et al (Org.). **Educação e etnicidade:** diálogos e ressignificações. 1 ed. Rio de Janeiro/Seropédica, Quartet/Edur, 2011.

SOUZA, A. C. de. **O Instituto Rio Branco e a diplomacia brasileira:** um estudo de carreira e socialização. Rev. Antropol. [online]. 2006, vol.49, n.2, pp. 803-813. ISSN 0034-7701.

VALENTIM, D. F. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ:** os desacreditados e o sucesso. Rio de janeiro, Quartet/Faperj, 2012.

ZEGARRA, M. C. Afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. *In:* SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos; vol. 5, Brasília, Ministério da Educação, UNESCO, 2005. Pp. 335-358

Autores	GT-21/23
ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL CRÍTICA

Aldieris Braz Amorim Caprini - IFES

Introdução

No Doutorado em Educação na PUC – SP, foi realizada uma pesquisa sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História do Estado do Espírito Santo de forma a

verificar se os mesmos proporcionam uma formação de docentes voltada à prática pedagógica comprometida com a diversidade étnico-racial, numa perspectiva multicultural crítica. No entanto, antes da pesquisa com os docentes e coordenadores dos cursos, foi necessária uma pesquisa documental sobre as diretrizes que norteiam a construção desses projetos pedagógicos.

Assim, o presente texto apresenta resultados de pesquisa concluída que permeou a construção da tese. A problemática trabalhada nessa comunicação, questiona: As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores estão comprometidas com a formação de docentes em História para atuarem na sociedade multicultural, numa perspctiva crítica?

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa documental e seu desenvolvimento assenta-se na abordagem qualitativa. Foram utilizados na presente investigação os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em História e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

A contribuição da pesquisa está situada no debate sobre os desafios e as perspectivas no processo de formação do docente e de ações efetivas de implantação de projetos pedagógicos de licenciaturas voltados para a multiculturalidade.

Aspectos teóricos multiculturais da Formação de Professores

Buscando um diálogo teórico sobre multiculturalismo para nortear as análises e reflexões sobre a formação de professores para o trabalho com a diversidade étnica, de gênero e de classe social, assumimos a perspectiva Multicultural Crítica de Peter McLaren (1997;2000), que compreende:

> [...] a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. [...] O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não - conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa - não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes (MCLAREN, 1997, p.123).

O Multiculturalismo, em sua concepção crítica, visa exatamente transformar as relações sociais, culturais e institucionais em favor da humanização de todos os

homens. No cenário da globalização, que massifica culturas e assume uma postura de atender interesses de uma minoria, o Multiculturalismo Crítico possibilita repensar a forma como a sociedade está organizada para promover a emancipação social e cultural dos sujeitos, desvelando ideologias e poderes hegemônicos. Por trabalhar com os processos históricos e assumir o compromisso com a emancipação social, a perspectiva multicultural crítica nos levou a adotar o Multiculturalismo Crítico nesse trabalho como referência para pensarmos a formação de docentes em História.

Dessa forma, uma Educação Multicultural, na concepção do Multiculturalismo Crítico, pode ser compreendida como:

> Uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento e de gerar uma pluralidade de verdades. Ao mesmo tempo, esta perspectiva também situa a construção do significado em termos dos interesses materiais que estão operando na produção de 'efeitos de verdade' – isto é, na produção de formas de inteligibilidade e de práticas sociais (MCLAREN, 2000, p. 87).

O professor, para desenvolver uma Educação Multicultural, precisa de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente de forma que possibilite sua atuação na sociedade e no contexto onde está inserido, visando a formação de sujeitos emancipados e críticos quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais. É necessário pensarmos com que saberes e conhecimentos o professor trabalha uma Educação Multicultural.

Imbernón (2006) defende a formação de professores centrada nas situações problemáticas das escolas, por meio de processos de pesquisa partindo da realidade vivenciada. Ele afirma que a escola deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Para ele a inovação e mudança partem de processos de pesquisa e reflexão. No caso do multiculturalismo, reafirmamos a necessidade de práticas e atitudes inovadoras para rompermos com uma mentalidade de discriminação.

Além dos aporte teórico de Imbérnon, consideramos a a concepção de formação de educadores de Giroux (2003) que, ao propor um professor como intelectual transformador, capaz de desenvolver uma prática pedagógica preocupada com os oprimidos e capaz de desenvolver a emancipação dos sujeitos, também está atendendo ao Multiculturalismo.

> [...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é

> encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 2003, p. 161).

Pensar no professor como intelectual transformador é considerar uma formação docente relacionada à intenção de transformar a Educação. Nesse caso, docentes engajados com as mudanças sociais, proporcionando uma sociedade mais justa, igualitária e que considere a diversidade cultural por meio de suas práticas no espaço escolar e com uma identidade profissional crítica e emancipatória.

Para Moreira e Canen (2001, p. 13) o professor, um intelectual transformador, veicula a chamada "memória perigosa" e traz os "silêncios" dos currículos oficiais, fundamental para uma proposta de formação de docentes comprometidos com o Multiculturalismo. Giroux (2003) defende, ainda, que dentro dessa perspectiva, a ação crítica permite que os estudantes lutem contra as injustiças, entre elas, as direcionadas às minorias culturais oprimidas pelos grupos dominantes. Daí considerarmos a relevância de uma formação docente pautada numa concepção intelectual transformadora para que tenhamos professores formados com um comprometimento Multicultural Crítico.

> Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que uma a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornar-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 2003, p. 162).

Para termos uma Educação Multicultural, tanto o professor que já atua, quanto os futuros docentes, não podem desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e o preconceito. Daí a necessidade de uma formação de docentes pautados numa concepção crítica e reflexiva, condizente para uma prática

comprometida multiculturalmente.

Salienta-se, nessa concepção, o profissional pensante, reflexivo e intelectual capaz de considerar as questões sociais que envolvem sua profissão como elemento dinamizador dessa proposta de Estágio. As questões multiculturais, especialmente a diversidade étnico–racial, impõe à Educação desafios que não podem ser respondidos com modelos tradicionais de práticas pedagógicas. Daí, formar profissionais capazes de pensar diante as situações e propor novas práticas.

> A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011, p.46).

Assumimos a posição de que a educação para a sociedade multicultural só acontecerá se tivermos professores multiculturalmente comprometidos. Dessa forma, defendemos dois elementos teóricos para pensar a formação do docente: o professor como intelectual transformador e o professor pesquisador do cotidiano escolar. Pensar numa Educação Multicultural Crítica, que objetiva rever conceitos, práticas, estereótipos culturais na prática pedagógica, requer um sujeito docente que olha para a realidade escolar e busca transformá-la. Assim, um perfil intelectual crítico, que busca transformar a realidade em pesquisador das injustiças culturais no cotidiano, no caso observada e pensada no âmbito do Estágio, faz-se urgente para uma Educação Multicultural.

Sobre o Multiculturalismo e a Formação de Professores, Moreira (2011) nos apresenta considerações importantes para pensar a formação e, por consequência, o perfil docente, segundo o autor, culturalmente comprometido.

O primeiro ponto apresentando é considerar os significados de educar num século marcado pelas questões culturais, como o Multiculturalismo.

A segunda consideração é que:

> [...] uma proposta de formação docente multicultural deva implicar não o

> desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça a dinâmica de critica e auto-crítica (MOREIRA, 2011, p. 87-89).

Moreira (2011) aponta, como terceiro ponto, que também é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores. Na formação, os docentes têm que ter espaços e canais para pensar a identidade docente e como eles concebem materiais didáticos e discursos, para que não reproduzam o preconceito.

Como quarto ponto, recomenda a importância do envolvimento emocional em diferentes experiências culturais. Defende, por exemplo, a participação direta do futuro docente em projetos comunitários. Assim, por meio da prática, o docente poderá conhecer melhor a realidade cultural que vai trabalhar.

O autor defende como quinto ponto nessa formação docente, propostas de formação que busquem um equilíbrio entre o trabalho docente com alunos de grupos oprimidos e com alunos de grupos dominantes visando, assim, o respeito e a pluralidade etnocultural.

Como sexto ponto, Moreira (2011) ressalta que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo.

O sétimo ponto, considera a necessidade da formação docente de estabelecer elos entre o conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento que o estudante traz consigo.

O autor finaliza com uma formação de um profissional capaz de refletir criticamente sua prática, considerando a diversidade cultural e a capacidade de formar cidadãos conscientes quanto às relações de poder envolvidas na construção da diversidade cultural.

Ainda, sobre a formação multicultural, Gonçalves e Silva (2006, pp. 57-58), citando a pesquisa realizada por Ladson-Billings (1994) sobre a formação docente, apontam elementos importantes para práticas pedagógicas multiculturais:

1. Recrutar candidatos que tenham interesse em trabalhar sob essa perspectiva;
2. Proporcionar-lhes experiências que os ajudem a compreender o papel central

das culturas e a criticar as estruturas sociais injustas;

3. Requerer prolongada imersão dos professores na cultura do(s) grupo(s) com que trabalham;

4. Propor observação de experiências de ensino e de aprendizagens culturalmente relevantes;

5. Encaminhar a realização de estágios supervisionados de longa duração e em ambientes específicos.

Para a formação docente no trabalho com a diversidade, devemos considerar a subjetividade e a vivência nesses espaços de formação. Sobre essa questão, Gomes e Silva (2011) afirmam que faz-se necessária uma nova concepção de Educação e de Formação, que

> [...] entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele a que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Deve-se ter uma concepção de que o profissional seja entendido como sujeito sociocultural, que traz valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo que muitas vezes deve ser questionada e desvelada para que ele possa ter um trabalho docente culturalmente comprometido com a promoção social e não reforçar as desigualdades. Assim, na formação docente devemos considerar suas experiências de vida. "Pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola" (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

> A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma "consciência da diversidade", antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Assim, o educador poderá assumir uma nova postura em relação às questões

culturais na prática pedagógica, colaborando para pensarmos a formação de docentes comprometida com o Multiculturalismo. Moreira e Canen (2011, pp. 31-33) apontam algumas linhas gerais a serem consideradas:

> Em primeiro lugar, parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população. Em segundo lugar, vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Em terceiro lugar, destaque-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular multiculturalismo orientado. Em quarto lugar, é necessário acentuar que os aspectos cognitivos envolvidos na formação docente não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante envolvimento afetivo (MOREIRA; CANEN, 2011, pp.31-33).

E assim, sintetizam que:

> A concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influencia na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva, multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e hibrido das identidades culturais (MOREIRA; CANEN, 2011, p. 36).

Diante das concepções apresentadas, consideramos como professor comprometido multiculturalmente aquele capaz de questionar as diferenças na formação social, política e econômica da sociedade, de problematizar visões de mundo, de participar da construção de políticas educacionais que contribuam para uma educação da diversidade. E, ainda, que promova a igualdade social e a valorização da pluralidade cultural, emancipando os sujeitos quanto à dominação ideológica e ao preconceito.

Dessa forma, trazemos uma reflexão sobre os pontos importantes para pensar que uma Educação para a Sociedade Multicultural, numa perspectiva de desvelar a dominação cultural e o preconceito, buscando a emancipação e empoderamento dos sujeitos, só acontecerá se a formação do professor estiver pautada em eixos que o levem

a pensar sua prática numa perspectiva multicultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e de Formação de Professores e o Multiculturalismo Crítico

A criação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História iniciou com o Edital nº 4 de 4 de dezembro de 1997 da SESU/MEC, que tornou pública a possibilidade de apresentação de propostas pelas IES para a elaboração deste documento. No segundo semestre de 1998, uma comissão de História foi designada pelo MEC para elaborar as referidas Diretrizes. O documento foi aprovado pela Câmara de Educação Superior, em 03 de abril de 2001, tornando-se resolução do CNE/CES em 13 de março de 2002.

Na parte inicial do documento, é realizada uma apresentação da proposta das Diretrizes e contextualização do histórico da graduação em História no Brasil. Em seguida, as diretrizes são organizadas em seis itens: perfil do formando; competências e habilidades; estruturação dos cursos; conteúdos curriculares; estágio e atividades complementares; conexão com a avaliação institucional.

É necessário ressaltar que os cursos de Licenciatura devem observar, além dessa Diretriz específica, as Diretrizes referentes à formação de professores, instituídas através da Resolução CNE/CP 1/2002, e que propõem a organização curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Já a Resolução CNE/CP 2/2002 é referente à carga horária de integralização dos cursos e o Parecer CNE/CP 009/2001 apresenta a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para o nosso trabalho, realizamos uma análise, à luz do multiculturalismo crítico, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

3.1- Diretrizes Curriculares para os Cursos de História

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, é importante considerar que este documento orienta as IES a organizarem seus curriculos de modo que o aluno, ao finalizar o curso, tenha vivenciado atividades de naturezas distintas que

o permitam dispor de uma formação condizente com o perfil e com os objetivos traçados. Buscamos, através da leitura e análise das referidas Diretrizes, verificar se as mesmas atentam para a formação docente e seu preparo a vivência de um currículo multicultural.

Consideramos, para o estudo documental, os itens Perfil do Formando e Competências e Habilidades, na categoria de análise Identidade Multicultural Docente, e os itens Estruturação dos Cursos, Conteúdos Curriculares e Estágio e Atividades Complementares, a partir da categoria de análise Currículo Multicultural e Formação Docente.

As DCNs para os cursos de História 'desenham' o perfil do egresso, afirmando que o graduado deverá:

> [...] estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc (BRASIL, 2002, p. 383).

Conforme Fonseca e Zamboni (2008), espera-se que um formando em História seja um sujeito preparado para buscar respostas plurais para uma sociedade plural. Mas, ao olharmos para esse perfil, verificamos uma preocupação com uma formação que atenda ao mercado. Tal fato é natural em um curso de graduação, uma vez que o sujeito busca tanto uma profissão, quanto sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, para além destas questões, temos que conceber essa formação profissional com uma dimensão social e humanística e de produção de conhecimento.

Não identificamos no perfil de egresso proposto pelas DCNs a presença de uma identidade multicultural docente, voltada para a promoção de uma transformação social que vise mudar as relações sociais e culturais, nas quais os significados são gerados. Considera-se este um ponto fundamental para a sociedade plural em que vivemos e que necessita de sujeitos comprometidos com o multiculturalismo.

Reconhecemos, assim, que o documento enfatiza o trabalho do historiador "em todas as suas dimensões". Porém, não podemos tratar os desafios culturais de nossa

sociedade apenas pelos perfis de formandos que deixam de explicitar uma possibilidade, qual seja, a formação para o trabalho com a diversidade, numa perspectiva crítica da realidade.

No item que se refere às Competências e Habilidades, fica visível nas DCNs que o trato com a diversidade não ganha espaço de notoriedade na formação do historiador, ficando ausente a categoria de currículo multicultural para uma sociedade globalizada. Enfatizamos a necessidade de explicitar habilidades e competências que possibilitem: compreender a diferença como produto da história, da cultura, de poder e de ideologia (MCLAREN,1997); compreensão da representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais (MCLAREN, 1997); refletir criticamente sua prática quanto à diversidade cultural (MOREIRA, 2011); e sensibilizar-se para a diversidade (CANEM; MOREIRA, 2011).

O que se espera de um historiador é que tenha competências e habilidades para questionar e desvelar visões estereotipadas e hegemônicas de dominação cultural. No entanto, isso não é explicitado no documento. As questões de raça, etnia, gênero e classe não ganham notoriedade enquanto necessidades formativas do historiador, ficando atreladas aos termos gerais como "nas múltiplas dimensões" ou "Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação". As questões citadas não são expressas, o que não garante uma construção de projetos de cursos numa perspectiva multicultural visando habilidades e competências críticas diante da hegemonia eurocêntrica da História.

No que diz respeito à Estruturação dos Cursos, as DCNs tratam da forma como os cursos são organizados no que se refere: à modalidade, aos programas, às disciplinas e ao currículo seriado e/ou modular, ou seja, a forma como o curso será estruturado pelo colegiado. Reconhecemos o cunho democrático de delegar ao colegiado a estruturação dos cursos, mas o documento não se posiciona quanto ao cenário social de diversidade e seus dilemas que deveriam ser tratados, possibilitando pensar a estrutura do curso na perspectiva das demandas sociais apenas quanto à diferença.

Ao abordar os Conteúdos Curriculares, as DCNs buscam nortear a construção de projetos de cursos numa perspectiva multicultural crítica e que contemple a pluralidade cultural da sociedade. No entanto, isso não acontece, ficando mais uma vez ausente a

proposta de currículo multicultural. No decorrer do texto, não identificamos o tratamento da diversidade étnica, das questões de raça, classe e gênero. Como em todo documento, essas temáticas estão implicitamente trabalhadas na formação do professor de História, o que não atende às necessidades formativas.

Por apresentar um caráter implícito em relação à temática cultural, ele não está sendo abordado devidamente nos currículos, já que não evidencia essa necessidade, ficando a cargo do colegiado decidir. Ressaltamos que estas questões relacionadas à sociedade multicultural não podem tomar uma forma optativa de se apresentar no currículo. Deve-se evidenciar sua inserção.

Moreira (2011) ressalta que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo. Observamos que os conteúdos não partem de eixos ou concepções estruturantes, especialmente na questão cultural.

As disciplinas, quando organizadas e construídas a partir de categorias temáticas na perspectiva multicultural crítica, podem romper com um modelo eurocêntrico de História e desvelar visões hegemônicas, ainda, presentes no currículo. Concebemos que:

> [...] as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores (GOMES; SILVA, 2006, p.14).

Identificamos, também, a necessidade das Diretrizes tratarem da formação multicultural do professor de História tomando a diversidade como eixo em todas as disciplinas, conteúdos e atividades, proporcionando um currículo multicultural visando abordar a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas (MCLAREN, 1997).

O documento negligencia a questão da diversidade em um ítem de sua relevância para a construção de currículos engajados com a luta e o compromisso pela equidade e justiça social, por meio de um projeto coletivo de transformação social. A concepção de conteúdos, não contemplada no documento, é explicitada por Canen e

Moreira (2001):

> [...] a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Um currículo multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar a diferença como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos matérias didáticos e nos discursos da sala de aula (CANEN; MOREIRA, 2010. p. 30)

Outro momento importante para trabalhar a questão multicultural crítica é a prática de ensino e o estágio, que abordamos a seguir.

No ítem que se refere aos Estágios e Atividades Complementares, não observamos menção ao desenvolvimento de propostas que levem a pensar a diversidade na sociedade. Em seu texto, as DCNs apontam que "As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente" (BRASIL, 2002, p. 384).

É importante ressaltar que, ainda no documento, não se encontra uma atenção para escolha de conteúdos, perspectivas e temas a serem tratados na prática. Pelo documento, fica a cargo do docente formador definir o trabalho de prática e aí corremos o risco de ignorar ou abordar de forma genérica questões necessárias à formação do professor de História, como a diversidade.

O Estágio é assim abordado: "As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente" (BRASIL, 2002, p. 384).

As atividades que permitem ao aluno relacionar o espaço acadêmico com a sociedade, seja Estágio e/ou Atividades Complementares, devem, segundo Gonçalves e Silva (2006, p.57): "proporcionar experiências que ajudem a compreender o papel central das culturas e a criticar as estruturas injustas", o que não é enfatizado e proporcionado pelas DCNs no ítem específico para tal finalidade.

A questão do Estágio é aprofundada quando tratarmos da Diretriz para formação de professores.

A Diretriz de História é finalizada com o ítem Conexão com a Avaliação Institucional, que não se constitui como objeto de maiores aprofundamentos nesta pesquisa devido ao caráter burocrático assumido, enquanto documento legal. No entanto, enfatizamos a importância dos processos avaliativos para o sucesso curricular e consideramos necessário que os mesmos considerem a inclusão e o acompanhamento de temas em seu diagnóstico, no caso, a inclusão das questões multiculturais nas diretrizes.

Assim, confirmamos os estudos de Zamboni e Fonseca (2008) sobre as DCN's, ao afirmarem que:

> Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de História. Com relação a uma formação do historiador-professor para um mundo multicultural, o documento também silencia (BRASIL, 2002, p.108).

Concordamos com as autoras de que o documento apresenta um projeto de cultura como um "pretenso universalismo", o que não atende uma formação para desvelar visões hegemônicas e romper com a discriminação e o preconceito presente na sociedade. Assim, a formação docente para um currículo multicultural não é devidamente contemplada na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado.

3.2- Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica

O documento apresenta uma concepção de Formação de Professores pautada em conhecimentos necessários para o desenvolvimento, a partir das competências imposta ao seu trabalho e numa perspectiva ampla, não se limitando às questões específicas da prática profissional, mas com uma visão da sociedade como um todo.

Salientamos que o documento apresenta, entre os conhecimentos necessários, os itens "Cultura Geral e Profissional" e "Conhecimento sobre a Dimensão Cultural, Social, Política e Econômica da Educação".

É possível constatar que o documento traz uma preocupação de trabalhar a diversidade na formação de docentes, conscientizando-os para um trabalho que busque transformações sociais e, com isso, formar professores preparados para trabalhar a participação social com os alunos. No entanto, enfatizamos que essa abordagem cultural ainda se apresenta como o início de uma caminhada. Não há invocação no texto para

trabalhar a cultura e a diferença como um produto histórico, cultural, ideológico e de poder.

> Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2011,p. 89).

A categoria identidade multicultural docente não é contemplada em plenitude pelo documento. Ao abordar as relações de cultura, enquanto conhecimento, é necessário envolver a modificação dos sentidos construídos culturalmente, condicionando a possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais históricas em que a construção ocorre.

Embora a DCN de Formação de Professores trate da questão cultural como conhecimento necessário à formação docente, ele não se apresenta num viés crítico, como forma de desvelar visões hegemônicas.

Sobre os "conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino", o documento apresenta uma proposta necessária, ao nosso tempo, por indicar a necessidade de inclusão de uma "visão inovadora", como a que aponta que os conteúdos disciplinares específicos da área devam se organizar por meio de "eixos articuladores do currículo".

Essa proposta inovadora, no entanto, não faz menção a uma perspectiva crítica dos conteúdos, especialmente no que tange às relações culturais. Quanto aos eixos, referentes às licenciaturas, trabalha-se com a perspectiva de articular os saberes pedagógicos com os saberes específicos nas faixas etárias de ensino. Tal orientação não considera uma diretriz para que esses eixos contemplem, também, temáticas que promovam a discussão sobre a diversidade cultural, étnica, classe e gênero, numa perspectiva crítica, que perpassa as diferentes áreas e que proporcione uma forma inovadora de olhar os conteúdos pedagógicos e específicos, problematizando as construções sociais para, assim, propor uma formação docente para um currículo multicultural.

O Estágio Supervisionado é assim descrito nas DCNs para Formação de Professores da Educação Básica:

> Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2002, p. 370).

Em relação à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado se observa que não há menção que especifique momentos para que os futuros professores discutam e vivenciem realidades multiculturais para repensarem a discriminação e o preconceito. Não há 'espaço' para proposições de um novo fazer pedagógico mediante observação e reflexão da realidade, ambas vivenciadas no Estágio ou nas práticas desenvolvidas no interior da disciplina. Considerando o Estágio como espaço privilegiado na formação docente para um currículo multicultural, observamos que o licenciado não será contemplado com essa perspectiva nesse ítem da diretriz curricular.

Deste modo, ao olharmos para as Diretrizes que norteiam o projeto da licenciatura em História constatamos lacunas quanto à formação para o trabalho com a diversidade étnica, gênero, classe e raça que aponte para uma proposta de formação multicultural crítica.

Considerações

Dessa forma, considerando a problemática "As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores estão comprometidas com a formação de docentes em História para atuarem na sociedade multicultural, numa perspctiva crítica?", destacamos os principais achados desta pesquisa.

- Entre o escrito e o vivido precisa haver uma zona de aproximação operacional, pois há discursos legais e reconhecimento quanto a diversidade, mas ainda superficiais;
- Com a análise documental verificamos a existência nas Diretrizes Curriculares de lacunas multiculturais críticas que se materializam nos

currículos da Licenciatura em História, tornando deficitária a reflexão sobre a pluralidade cultural, raça, etnia e classe social numa perspectiva multicultural crítica. Esta constatação é importante para os desafios da sociedade em que vivemos o que nos permite questionar quanto a seu direcionamento para uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico;

- O estudo do aporte teórico do multiculturalismo, com ênfase na vertente crítica, e a análise das DCN's, nos levaram a problematizar os fundamentos epistemológicos necessários para uma formação multicultural crítica e indicar pontos para subsidiar caminhos curriculares da formação docente em História numa perspectiva multicultural crítica.

Esses pontos apresentam-se como perspectivas para pensarmos a formação do docente em História para a contemporaneidade com o perfil de professores que dominem o conteúdo e que tenham uma metodologia diferenciada. Isso não é novidade em nenhuma orientação para formação de professores, mas é importante dizer que estamos nos referindo ao domínio de conteúdo de forma a conhecer e reconhecer a diversidade e a diferença, bem como uma metodologia capaz de proporcionar uma análise transformadora da prática que possibilite desconstruir mitos, paradigmas e preconceitos, já construídos historicamente.

Desse modo, ao analisarmos as DCNs foi possível constatar que orientações temos para a construção de currículos de formação de professores de história, no que se refere a perspectiva multicultural crítica, e pensarmos nos desafios e nas perspectivas de um currículo multicultural crítico a ser construído para a Licenciatura em História.

Referências

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Resolução CNE/CES nº13**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília, 2002BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Arte Medicas: Porto Alegre, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo**

das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4 ed. Autentica: Belo Horizonte, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LADSON-BILLINGS. **Successful Teachers of African American Children.** San Francisco:Jossey – Bass, 1994.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In. MOREIRA, A.F.B. **Currículo**: Políticas e Práticas. Ed. Papirus: 13ª edição: São Paulo, 2011.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (org) **Ênfases e omissões no currículo**. Papirus, Campinas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 Ed. Cortez: São Paulo, 2011.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaços de Formação do Professor de História.** Papirus: Campinas/SP, 2008.

Autores	GT-21/23
DAYANA DORIA VIEIRA DE MEDEIROS	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dayana Doria Vieira de Medeiros – UERJ

A virada do século XXI trouxe profundas transformações nas estruturas das sociedades contemporâneas. Dentre essas mudanças evidenciam-se de modo recorrente as emergências dos particularismos que através do fenômeno da globalização, pois em xeque as identidades nacionais que nos séculos passados se apresentavam de modo unificado e homogêneo. Não obstante, essa crise no mundo contemporâneo fez com que pequenos grupos se organizassem e fortalecessem politicamente, reivindicando seus direitos e uma maior visibilidade no núcleo de sua nação. O fenômeno expostos colaborou para que os Estados Nacionais inicia-se uma reavaliação de sua composição, ocasionando os mesmos a reconhecer as particularidades existentes em seu interior.

Não agindo de maneira contrária há essa conjuntura o Estado Brasileiro depois de muito resistir também passou a identificar as suas diferenças interioranas e demandar

políticas compensatórias a esses grupos. Nessa situação destacam-se ações de reconhecimento de grupos étnicos (entre eles os remanescentes quilombolas) e políticas de inclusão em diferentes esferas sociais (saúde, educação, trabalho, entre outros.). Para compreender como ocorreram essas transformações esse trabalho se propõe refletir sobre a inclusão dos grupos minoritários no sistema de ensino, tendo como foco as questões a respeito da educação escolar quilombola no contexto das politicas públicas destinadas ao reconhecimento da diversidade.

Visando obter uma boa compreensão acerca do tema, o estudo foi estruturado da seguinte forma: primeiro irá se debruçar na discussão sobre como as comunidades remanescentes de quilombos foram categorizadas e reconhecidas na contemporaneidade; no segundo momento tratará de descrever o que é a educação escolar quilombola e em seguida trará o mapeamento do cenário histórico em que essas políticas específicas começaram a ser pensadas e emergidas no Estado Brasileiro.

Para tal reflexão utilizaremos como pressupostos teóricos ARRUTI (2006) e MELLO (2012) para pensar as questões de categorização e identificação dos remanescentes quilombolas na virada do século XXI; CANDAU e MOREIRA (2011) e GONÇALVES e RIBEIRO (2012) para tratar da discussão sobre a formação docente e a possibilidades de novas práticas pedagógicas que trabalham com a ressignificação dos sujeitos e o respeito pelas diferenças na escola; HALL (2011) para sustentar o debate sobre a fragmentação dos Estados Nacionais e as emergências dos particularismos; além dos documentos oficiais do Estado Brasileiro que versa o olhar para o reconhecimento da diversidade em todo território nacional. Dentre eles destacam-se: A Constituição Federal de 1988; Os Decretos de nº 4.886 e nº 4.887 – ambos de 20 de Novembro de 2003; A Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB/96) de nº 9394; A lei 10639/03 que altera a LDB de 1996 e a Resolução nº 8 de 20 de Novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola. O referencial escolhido teve como finalidade utilizar bibliografias que contemple a temática da diversidade, multiculturalismo, currículo, inclusão, desigualdade e identidade no sistema de ensino.

As comunidades remanescentes quilombolas na contemporaneidade.

Por muitos anos inviabilizadas em todo território nacional as comunidades quilombolas até pouco tempo ainda percorriam no imaginário social como grupos compostos por ex-escravos, mestiços e foragidos das justiças que se refugiaram em

regiões de difícil acesso para se libertarem das condições de exploração e opressão imposta pelo regime escravocrata, vivendo de modo comunal, sendo extintas com o pós abolição. Entretanto a partir da Constituição Federal de 1988 através do artigo 216 – inciso 5[33] e do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias[34] essas comunidades passaram a ser notadas e revistas em todo meio acadêmico e político do Estado Brasileiro.

Enquanto o artigo 216 referendava em seu texto as comunidades remanescentes de quilombo através da alusão ao patrimônio material e imaterial da nação. O texto do artigo 68 assegurou o direito aos grupos remanescentes de ocupar o território em que viviam, delegando ao Estado o seu reconhecimento e a emissão dos títulos definitivos pela propriedade e uso das terras. Sendo assim, com a sua promulgação um grupo de estudiosos, entre eles antropólogos, arqueólogos e historiadores passaram a tentar definir ao certo quem seriam esses grupos beneficiários.

Esse novo arranjo classificatório trouxe muitas implicações e questionamentos no processo de categorização e identificação dos grupos, sobretudo a partir dos conceitos de quilombos e remanescentes. Pois ora essas comunidades têm suas características atribuídas ao passado histórico, prevalecendo os traços da etnicidade, ora têm suas atribuições relacionadas à questão fundiária de uso comum das terras.

ARRUTI (2006) relata que a CF/88 [35]tratou da certificação dos direitos as comunidades remanescentes através duas concepções bem distintas: uma de modo primordialista e a outra de maneira ressemantizadora. O autor destaca que essas oposições para classificação acarretaram de modo contundente o atraso para o reconhecimento dos grupos tanto no campo jurídico quanto no meio político, ou seja, consequentemente originaram a demora pela oferta da garantia dos direitos territoriais as quais lhes foram destinadas. Esse adendo pode ser confirmado a partir de uma

---

[33] O supracitado artigo determina: "Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos."

[34] . O supracitado artigo determina: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

[3535] Abreviação de Constituição Federal de 1988.

consulta feita no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [36] que ao buscar informações que tratem da certificação e titulação das terras quilombolas, o site expõe que o primeiro título expedito a uma comunidade remanescente de quilombo somente ocorreu em 1995, sete anos após a aprovação da Constituição.

Além disso, outro empasse que se apresentou e ainda se apresenta para a salvaguarda dos direitos legais e político foi a ressemantização incorporada ao conceito. A incorporação do termo intensificou o estereótipo de que essas comunidades ainda vivem das sobras residuais do passado, logo não passam de uma lembrança de algo que não existe mais, já que o regime escravocrata acabou. Porquanto sabemos que essas comunidades têm fortes laços culturais ligados ao passado, sendo exemplificadas na manutenção da prática em cultuar a ancestralidade ou no modo sustentável de viver. Entretanto tiveram que reinventar algumas de suas tradições para manter-se no presente como sujeitos ativos pertencentes de uma identidade étnica. O fortalecimento da identidade pode ser mais bem compreendido através dos estudos de BARTH (1969 apud POUTIGNAT 1998) que nos contemplou com a constatação de que quanto mais forte e unificado for o pertencimento étnico de um grupo, mais sólida será a sua identidade a nível político. Além disso, de acordo com MELLO (2012, p.43),

> "O termo qualificativo "remanescentes" é sugestivo por si só, pois revela a expectativa de encontrar, nas comunidades atuais, formas atualizadas dos antigos quilombos, como se elas fossem estáticas ao tempo. Assim, a categoria remanescentes de quilombos não se referiria à sobra do passado, nem a uma cultura congelada no tempo, mas à utilização dessa forma de identificação por coletividades em busca de reconhecimento no presente."

À vista disso, apesar de tamanha confusão entre o binômio memória e direito, a CF/88 teve um saldo positivo ao promover o redirecionamento e a visibilidade desses indivíduos não mais como pertencentes a grupos extintos e marginalizados, mas como sujeitos ativos e contribuintes da formação nacional do país.

Segundo ARRUTI (2006, p.67),

> "O artigo 68 não apenas reconheceu o direito que as comunidades remanescentes de quilombos" têm as terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica por meio da reunião de dois termos aparentemente evidente."

[36] Disponível em http://www.incra.gov.br/media/politica_fundiaria/Quilombolas/novas/titulos_expedidos.pdf.

Legislação - documentos que regulamentam os procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas.

As comunidades remanescentes de quilombos estão localizadas em todo território nacional, exceto nos estados do Acre, Roraima e Distrito Federal que até o presente momento não foram encontrados os registros. No entanto os estados do Maranhão, Pará, Bahia e Minas Gerais, são os que possuem maiores números de famílias quilombolas em sua região. Para pensarmos os direitos que versam essas comunidades podemos frisar em dois documentos de suma importância: o Decreto de nº 4886 e o Decreto de nº 4887, ambos de 20 de Novembro de 2003. Enquanto o primeiro Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial cujo terá como um dos seus objetivos promover "*Tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, de modo a assegurar aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade de suas terras*." O segundo tratará de fazer a transferência do Ministério da Cultura para o INCRA[37] as competências para a delimitação das terras quilombolas, bem como a determinação de suas demarcações e titulações.

O Decreto 4887/03 destaca-se também por reforçar o direito há territorialidade tão vinculada à identidade quilombola que o artigo 68 da ADCT já mencionava. Além disso, o referido Decreto foi um divisor que deu voz e visibilidade aos sujeitos remanescentes, pois para que os processos administrativos aos órgãos competentes sejam instaurados as comunidades tem um papel fundamental no que se refere a sua identificação. De acordo com este documento são as comunidades que tem que apresentar as suas trajetórias de luta e cuidado com o uso da terra, bem como a sua ancestralidade negra histórica cultivada por todos esses anos.

Quanto ao seu reconhecimento, este ficou sob a responsabilidade da Fundação Cultural Palmares. O processo para essa certificação obedece à norma específica desse órgão (Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26/11/2007) que para terem acesso à política de regularização de territórios, as comunidades devem encaminhar uma declaração de autodefinição na qual se identificam como comunidade remanescente de quilombo à FCP[38], que terá como responsabilidade instaurar um processo administrativo e antropológico de reconhecimento daquele território. Com o término deste processo a

[37] Abreviação de Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

[38] Abreviação de Fundação Cultural Palmares.

FCP terá que expedir uma Certidão de Auto-Reconhecimento em nome daquela comunidade. Somente após a posse da Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela FCP, que às comunidades interessadas deveram encaminhar à Superintendência Regional do INCRA do seu estado uma solicitação de abertura do processo administrativo para a regularização de seus territórios.

No Brasil existem hoje aproximadamente 197 processos abertos em 20 estados, dos quais reside um total de 26.877 famílias espalhadas em todo território nacional, do ano de 2005 até atual o momento apenas 28 territórios receberam títulos definitivos (Fonte retirada do site do INCRA - Atualizado em: 15/07/2015). Todavia estes dados devem ser anualmente revisados, devido à alta taxa de natalidade nestes territórios.

A Educação Quilombola.

Além das questões fundiárias associadas há posse de terras, os remanescentes quilombolas também vêm enfrentando alguns impasses para a estruturação de uma educação quilombola de qualidade. A educação escolar quilombola é uma modalidade da educação que perpassa todas as etapas do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), tendo o seu oferecimento destinado atender os estudantes oriundos dos remanescentes quilombos sejam em escolas localizadas dentro do próprio território quilombola ou escolas regulares que tenha em sua matrícula um expressivo número de estudantes procedentes de quilombos. Atualmente encontra-se em fase de estruturação, na qual o Governo Federal junto com as lideranças quilombolas e órgãos responsáveis vêm se articulando na busca de meios que cooperem para a garantia dos estudantes quilombolas de terem suas especificidades atendidas, bem como o acesso, a permanência e a conclusão de seus estudos.

Como orientação prevista para essa modalidade do ensino destaca – se como referência os valores culturais, históricos, sociais e econômicos dessas comunidades, ou seja, trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos bem como dos seus valores civilizatórios. Um dos grandes desafios de quem educa e forma alunos em comunidades remanescentes de quilombo é valorizar a tradição oral numa sociedade que prioriza a língua escrita. Todavia devemos salientar que a cultura da oralidade é o elemento que mais se destaca no modo de reprodução dos valores étnicos e culturais deste grupo.

Apesar de inúmeros problemas[39] enfrentados para se estruturar como modalidade do ensino, em 2012 a educação quilombola teve uma vitória no que tange a sua luta por uma educação específica e de qualidade, pois neste ano foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola [40](DCNEEQ). A aprovação deste documento foi significativa, pois tratou – se de um reconhecimento público por parte dos gestores da Educação que compreenderam a necessidade de uma reorientação educacional específica direcionada às comunidades quilombolas. Vale lembrar que este documento também foi produzido com a participação de algumas lideranças quilombolas nas audiências públicas e teve como relatora a Prof.ª Drª Nilma Lino Gomes[41]. Além disso, o documento também se destaca por pontuar as ações de infraestrutura física dos espaços escolares, a oferta das merendas nessas escolas e ressalta a importância da formação continuada dos professores que irão atuar nesta modalidade.

Ao considerar o conteúdo das DCNEEQ é notório perceber que ela traz a possibilidade dos professores fazerem uso de uma nova pedagogia com práticas renovadas e mais democráticas em suas salas de aulas. Nas quais as diferenças sejam tratadas com respeitos e não de forma excludente. CANDAU e MOREIRA (2011) argumenta que as práticas pedagógicas com base nas diferenças não podem contribuir para a formação de guetos e nem de isolamento de grupos. Essas práticas devem ser redirecionadas, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e fazendo com que os educandos reflitam sobre as relações de poder presente em todo seguimento social.

---

[39] Algumas das dificuldades encontradas são: a precariedade nas instalações escolares, a rotatividade dos professores nestas localidades, o nível de instrução dos docentes relacionados a esta cultura; a pouca presença de educadores oriundos de quilombo (nos quais são ditos como os mais aptos, pelos especialistas) e o currículo descontextualizado que atendem a realidade destes educandos.

[40] A DCNEEQ foi sancionada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação no dia 05 de Junho de 2012 .

[41] Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra. Integra o corpo docente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG e do Mestrado Interdisciplinar em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB). Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Programa. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e é integrante da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Atualmente, é reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB. Especialista em educação quilombola.

Apoiando se novamente em CANDAU e MOREIRA (p. 162, 2003),

> "Trata – se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos (às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados."

Sendo assim, a homologação das DNCEEQ também traz a possibilidade aos estudantes quilombolas de gozarem de uma educação mais política e democrática, pois esta versa as relações de poder existente em nossa sociedade, do mesmo modo em que permite que outras narrativas sejam contadas, a partir da ressignificação da memória do povo negro brasileiro.

As políticas públicas para o reconhecimento da diversidade.

O reconhecimento por esta modalidade de ensino não ocorreu de modo simples, e sim através de um contexto de lutas e confrontos constantes nas audiências políticas demandadas pelos movimentos sociais, quilombolas e, sobretudo pelo movimento negro, que sinalizavam que as politicas universalistas não davam conta em atender a complexidade de representação e direitos políticos de diversos grupos minoritários presentes no território nacional.

O Estado Brasileiro de fato só lançou o olhar sobre a diversidade a partir do final da década de 90 e início dos anos 2000 quando no cenário internacional um movimento intenso de discussões e pressões feitas pela ONU através do seu agenciamento pelo órgão da UNESCO delegava que seus países membros repensam-se políticas que promovessem a igualdade racial, étnica e de gênero em suas diferentes camadas sociais.

A dificuldade em reconhecer a diversidade no Brasil teve como uma das causas os resquícios históricos ligados ao período escravocrata e posteriormente ao suposto mito da democracia racial. Esse resíduo severamente provocou à exclusão da população negra em diversas estratificações da sociedade.

Com a fragmentação do regime escravocrata e com o nascimento da república, o Brasil deu início ao processo de branqueamento da população, sob o aparato de medidas imigracionistas, excluindo de fato o sujeito negro deste novo ideário no qual se preconizava o sentimento nacional republicano, associado à modernidade e a positividade da cultura europeia. Nota-se que o negro nesse momento continuava associado com a condição de escravo, submisso e seus valores culturais permaneciam

negados. Sendo assim, desprovido intelectualmente de atuar nesta "nova" sociedade que então surgia, o que continuava lhe restar era o trabalho físico e subalternizado.

Era com essa visão que os dirigentes republicanos da época adotavam o ideário da superioridade racial. Esta concepção perpetuou até a década de 30, que após as contribuições dos estudos de Gilberto Freire, assim como de outros estudiosos, fizeram com que esse pensamento fosse enfraquecido. Entretanto apesar de romper com as teorias racistas de branqueamento da população, o autor mantinha uma visão hierarquizada em relação aos grupos sociais presentes na sociedade, sendo expressas no conjunto de suas obras.

Com o enfraquecimento das teorias racistas de superioridade racial, o Brasil como forma de negligenciar a exclusão da população negra passa a utilizar o discurso da democracia racial, sustentando a tese de que não há conflitos raciais, preconceitos e discriminações, ou seja, este discurso prega que as três raças formadoras da nacionalidade (brancos, negros e índios) vivem em perfeita harmonia graças ao fenômeno da miscigenação. É notório perceber que este fato se apresentou como mito durante todo esse período até os nossos dias.

Essa denuncia se evidência quando analisamos os matérias e livros didáticos adotados até pouco tempo nas escolas quando se abordava a composição da sociedade brasileira. Estes eram produzidos utilizando um triângulo que explicava a realidade social do país, na qual a referida figura geométrica mostrava o branco sempre na parte superior do triângulo, enquanto o negro e o índio ficavam na base, ou seja, demonstrava a desigualdade no tratamento e reconhecimento das contribuições desses grupos para formação do país. Além disso, ao analisar os dados de pesquisas feitas pelo IBGE[42] que tratam das abordagens socioeconômicas ligadas às profissões de status e maiores níveis de escolaridades, negros e pardos quase sempre aparecem à margem dessa classificação, pois é possível perceber que as ofertas de oportunidades no nível de escolarização e inserção no mercado de trabalho se dão de modo diferenciado entre esses grupos ao serem comparados com sujeitos brancos.[43] O tempo de escolarização influência de modo direto nos futuros postos de trabalhos. Além disso, ao aprofundar esse olhar

[42] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[43] Para aprofundamento de estudo consultar: HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação/ Ricardo Henriques. – Brasília: UNESCO. 2002.

desestrutural na questão de gênero a mulher negra ainda aparece em situação de estrema desvantagem em relação ao homem negro e a mulher branca.

HENRIQUES (2002) consolida essa assertiva demonstrando que para a mulher negra conseguir obter as mesmas oportunidades que a mulher branca têm no mercado de trabalho, ela precisaria de 4 anos a mais de vantagem a nível de escolarização para chegar aos mesmos patamares. E se essa observação for estendida em nível de igualdade de gênero a mesma precisaria de 5 anos a mais de escolarização para alcançar a mesma probabilidade que o homem têm em assumir alguns postos de liderança no mercado de trabalho. No entanto essa vantagem só será possível se a mulher negra tiver frequentado a pré - escola e a mulher branca e os homens independentes do recorte racial não tiverem cursado essa etapa da educação. Desse modo é através da inserção na pré – escola que a mulher negra apresentaria uma vantagem de oportunidade para uma promoção e mobilização social no futuro.

Contudo ao retornar ao viés temporal, percebemos que foi com a redemocratização da sociedade no final da década de 80 e com as medidas e discussões realizadas na década de 90 e nos anos 2000 que o governo brasileiro passa a reconhecer e iniciar o debate da inclusão do negro nos espaços sociais. Dessa maneira assuntos voltados para a formulação de programas e ações de reparação e promoção da igualdade racial dão se início. As primeiras experiências ocorrem na área da saúde[44], que adota medidas para a promoção da saúde da população negras e em seguida no Ministério do Trabalho com ações antirracistas visando combater a discriminação institucional. Esse tipo de discriminação é intitulado quando uma pessoa é impedida de exercer uma atividade ou cargo, tendo como resposta para a causa que a instituição tem suas normas burocráticas definidas que não podem ser feridas.

Vale ressaltar que em nosso país são caracterizados dois tipos de discriminação: a discriminação institucional e a discriminação racial direta, que é aquela em que a pessoa é impedida e rechaçada de fazer qualquer coisa por conta da cor da pele, além de sofrer preconceitos e abusos verbais por conta do motivo explicitado anteriormente. Nesse período também as discriminações de cunho racial passaram a ser intituladas juridicamente como práticas de criminalização sob regime inafiançável.

[44]Para aprofundamento de estudo consultar Theodoro. M (Org), "As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição", Brasília: IPEA. 2008.

Na esfera da valorização cultural da população negra brasileira em 1998 tem a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP) ligada ao Ministério da Cultura. Sendo esta uma instituição pública de cunho federal criada no governo do então presidente da época José Sarney. A FCP tem como incumbência desenvolver ações e projetos voltados para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. E também é responsável por reconhecer territórios ditos de remanescentes quilombolas, antes mesmo de serem instalados os processos para a titulação de certificação definitiva pelo INCRA.

No quadro educacional as lutas políticas que pleitearam ações norteadoras para a valorização da diversidade cultural e combate a discriminação racial são historicamente marcadas nos seguintes eventos: Marcha Zumbi dos palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela vida – coordenada pelo Movimento Negro (1995) que na ocasião comemorava os 300 anos de Zumbi dos Palmares e a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatadas de Intolerância – promovida pela ONU (2001), na cidade de Durban na África do Sul.

Essa Conferência em especial fez com que o governo brasileiro assumisse medidas mais concretas em relação às políticas educacionais. Em virtude a este compromisso é criada em 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção a Igualdade Racial (SEPPIR) e em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ligada ao Ministério da Educação. A referida secretaria tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Logo é nesta Secretaria que o tema da educação quilombola e a busca por sua estruturação irá ser tratado de modo recorrente nas audiências e documentos público.

Ainda em 2003 junto com a criação da SEPPIR, o governo brasileiro aprova a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases Educação de 1996 (LDB) e torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros na educação básica. Para o fortalecimento da aplicabilidade da Lei 10.639/03 em Junho de 2004 o presidente do conselho nacional de educação Roberto Cláudio Frota Bezerra aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana, sendo esta direcionada não só para a educação básica como também para as Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Já em Março de 2008 é aprovada a Lei 11.645 que irá complementar o texto da Lei 10.639/03 que alterou a LDB (1996) e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

No entanto cabe ainda destacar como mobilização do Movimento Negro com pauta na luta do trato pedagógico a "Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida", em 2005 - Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social e a Marcha Quilombola a Brasília em 2011. Foi nesta última que saíram as principais reivindicações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar quilombola (DCNEEQ), sendo aprovada somente em Junho de 2012. E no que tange a educação quilombola a aprovação das DCNEEQ aponta um grande avanço de aparato político pedagógico, pois este documento é o primeiro a nortear toda a especificidade que esta modalidade da educação exige.

No ensino superior as mudanças voltadas para a inclusão da população negra instaurou-se em 2003, quando algumas universidades passaram adotar o programa de ações afirmativas, por meios de cotas ou bonificação, cujo objetivo era/ é inserir pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado e no presente, alocando-os nos espaços acadêmicos[45]. A princípio essa medida tinha prazo para acabar em 10 anos, porém 10 anos se passaram e até hoje não houve a equidade de oportunidades entre brancos e negros nos sistemas de ensino. Este programa trouxe muitas discussões conflituosas, pois para uma grande parte da sociedade essa medida iria desqualificar e sucatear o ensino público. Entretanto após 10 anos de programas de ações afirmativas no ensino superior, pesquisa feita pelo IPEA[46] ainda em 2007 apontava que esse discurso não tinha nenhuma validade, pois o programa apresentava um saldo positivo na inserção de grupos minoritários[47] nas universidades públicas, que ao diversificar e democratizar o seu ensino a diferentes

[45]A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi à pioneira neste movimento.

[46]IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

[47] Os atores sociais que são denominados como pertencentes dos grupos minoritários geralmente são representados pelos sujeitos desempregados, sem-moradia; sem-terra, moradores de rua, favelados, os que não têm oportunidade à saúde, educação, previdência, os negros, os índios, às mulheres, os jovens, os velhos, às pessoas com necessidades especiais, enfim todos aqueles que politicamente não expressam voz ativa ou que são negligenciados perante a sociedade.

grupos raciais e sociais entre os seus alunados, também demonstrou que estas Instituições não perderem o teor da sua qualidade educacional.

Outro dado a ser ressaltado referente ao ano de 2003 é a criação dos PVNCs[48], que são cursos comunitários ligados a setores religiosos da sociedade civil, destinados há jovens negros e carentes, sendo o EDUCAFRO um dos cursos com maior expressividade na área. Sua finalidade é promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários. Foi através da bandeira de luta dos PVNCs e dos movimentos sociais de modo geral que contribuições significativas aparecem nos espaços acadêmicos destinados há debater questões sobre o multiculturalismo.

No âmbito da educação superior privada também foram estabelecidas ações que previam a inserção dos estudantes negros, sendo implementadas em 2004. Para tal ação o Governo Federal criou o PROUNI[49]. Um programa destinado a estudantes que são oriundos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas, cuja renda familiar per capita máxima é de até três salários mínimos. A concessão destas bolsas de estudos é ofertada de modo integral ou parcial em cursos de graduação e sequencial de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Em contra partida estas instituições recebem isenção de tributos ao aderirem o Programa.

E no cenário mais recente no que diz respeito aos avanços das políticas públicas de distintivo específico para a promover à igualdade racial no sistema de ensino, destaca-se a aprovação em 2014 das reservas de vagas através do sistema de cotas raciais nos cursos de pós-graduação. Universidades como UFG[50], UNICAMP[51],UFBA[52], Museu Nacional/UFRJ[53], UFPE[54], UnB[55], UNEB[56] e UFPA[57] já

[48] PVNC - Pré – Vestibular para Negros e Carentes

[49] PROUNI - Programa Universidade para Todos.

[50] Universidade Federal de Goiás.

[51] Universidade Estadual de Campinas.

[52] Universidade Federal da Bahia.

[53] Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[54] Universidade Federal de Pernambuco.

[55] Universidade de Brasília.

aderiram ao sistema. As universidades públicas do Rio de Janeiro passaram a dispor da ação através da Lei 6914 de 06 de Novembro de 2014 que instituí o sistema de cotas para ingresso nos cursos de pós-graduação no estado.

O contexto apresentado também pode ser compreendido através dos estudos de HALL (2011) que aponta que na contemporaneidade as identidades nacionais com um viés homogeneizantes estão sendo cada vez mais questionadas quanto a sua unificação e homogeneidade. O mesmo argumenta que esses questionamentos dar se ao fato, de que o fenômeno da globalização fez com que sucede-se o fortalecimento das identidades culturais e o aumenta-se a pressão pelo reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos presentes no território nacional. Dessa maneira, o movimento de reconhecimento dos particularismos acabou ocasionando a (re) avaliação do Estado brasileiro sobre sua constituição e formação.

No campo educacional esse primeiro reconhecimento encontra-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que apesar de ser apresentado como tema transversal no eixo Pluralidade Cultural reconhece pela primeira vez a existência dos particularismos na sociedade brasileira. Esse documento é o percursor de muitos outros, que vieram ressaltar o respeito e a valorização das particularidades dos grupos étnicos.

Na perspectiva multicultural os particularismos devem ser assumidos dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos. Nesse sentido no que tange a educação escolar quilombola, a homologação das DNCEEQ se apresentou como um avanço nas políticas reparadoras do Estado, já que ela reconhece a necessidade e as especificidades educacionais dos educandos quilombolas, mantendo-os assegurados o direito de uma educação de qualidade, como também prevê a valorização e a preservação de suas manifestações culturais. O referido documento também se destaca, pois ele possibilita um novo redirecionamento da prática docente, subsidiando os professores a promoverem o diálogo entre diferentes culturas, fazendo com que os educandos reflitam sobre as relações de poder presente em todo seguimento social.

Considerações finais

---

[56] Universidade Estadual da Bahia.

[57] Universidade Federal do Pará.

Esse estudo procurou dar destaque aos caminhos e desafios traçados para a consolidação da educação escolar quilombola em nossa sociedade. Podemos notar que o papel da SECADI desde sua criação, tem sido fundamental para fortalecer esta modalidade de ensino. Uma vez que podemos encontrar em seu endereço eletrônico[58], programas[59] e ações que visam à oferta de um ensino diferenciado as crianças e jovens quilombolas. Além disso, também podemos ter acesso há uma coletânea de material didático[60] que serve de subsídio aos professores no trato pedagógico para o ensino da Cultura e História da África, assim como as questões que envolvem a diversidade na sala de aula. Todavia, compreendemos que e**ssas publicações** apesar de ser uma boa ferramenta para o exercício do trabalho democrático, **os educadores não podem ficar retidos somente a elas, é necessário que busquem outras fontes e produções para ampliar o seu conhecimento sobre a temática através dos cursos de extensão e aperfeiçoamento. E no caso dos docentes já atuantes com alunos dessa modalidade de ensino, estes devem buscar meios de se aproximar e conhecer o máximo os elementos que compõem a cultura da comunidade na qual pertencem os seus alunos.**

Sendo assim, a partir da análise temporal e histórica apresentada em todo decorrer do texto, é notório perceber que a pesar da lentidão do Estado em constatar a necessidade de políticas públicas que visam à reparação de grupos historicamente excluídos, já estamos nos encaminhando para profundas mudanças no cenário nacional que por meios de programas e ações propiciaram a existência de uma justiça social e de

---

[58] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913.

[59] PET Conexões de Saberes; Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Etnico-Raciais; Educação Quilombola e UNIAFRO são alguns dos programas criados pela SECADI, cuja finalidade é diminuir as defasagens e barreiras educacionais que se apresentam para os alunos quilombolas. Os respectivos programas além de contribuir para o aperfeiçoamento das orientações e ações pedagógicas, alguns também se destacam por oferecer ajuda financeira aos municípios visando a melhoria das estruturas físicas das instituições escolares.

[60] História Geral da África; Coleção Educação para Todos; Diversidade Étnico-Racial e Educação no Campo são alguns exemplos das coletâneas divididas em formato de eixos temáticos disponíveis no site da SECADI.

uma equidade de oportunidades entre negros e brancos nos diversos setores estruturais da sociedade.

REFERENCIAS

ARRUTI. J. M. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT. P. Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamnetal. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negros. Brasília: FNDE.SECAD/Ministério da Educação, Rio de Janeiro: REDEH. 2005.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas, Programa Brasil Quilombola. SEPPIR. Brasília: 2013.

CARDOSO. F.H. Abertura do Seminário "Multiculturalismo e Racismo" In: SOUZA. J. (org) et alii: Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Paralelo 15.1997.

CANDAU, V. M. & MOREIRA, A.F. B. (2003) Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, nº23. p 156-168. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf.

_____. Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

GONÇALVES, M. A. R., RIBEIRO, A. P. A. Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro, Rio de Janeiro, Outras Letras Editora, 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed., 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HENRIQUES, R. Raça e Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: UNESCO. 2002.

MELLO. M. M. Reminiscência dos quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

THEODORO. M (Org), "As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição", Brasília: IPEA. 2008.

Referências Web:

Constituição Federal de 1988 – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

Decreto de nº. 4886/2003 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm.

Fundação Cultural Palmares - http://www.palmares.gov.br/?page_id=88.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf
Lei 10.639/03 – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf
Resolução nº 8 de 20 de Novembro de 2012 - Diretrizes Curricular Nacional para a Educação Escolar quilombola – Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_quilombola.pdf

Autores	GT-21/23
JOANA VIANA DE BARROS	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O SEXO E A SEXUALIDADE EM TEXTOS ESCOLARES CONTEMPORÂNEOS

Joana Viana de Barros (UNIRIO)
Co-autora: Evelyn Goyannes Dill Orrico (UNIRIO)

1.1 A cultura do jovem e a cultura escolar

A cultura é um conceito antropológico, que foi (re)construído ao longo do último século e está distante de um consenso (Laraia, 2005). Para Cunha (2013), apesar das dificuldades de definição do conceito e da postura crítica que estudos recentes avocam para o seu uso, a noção de compartilhamento é uma ancoragem eficiente. Mesmo que a antropologia seja o campo que estabelece com o conceito uma filiação fundamental, estudiosos da educação entenderam a providência do seu uso como forma de compreensão das práticas pedagógicas e das vivências que acontecem na Escola.

A apropriação da perspectiva cultural no âmbito da educação aconteceu, primeiramente, em solo francês, a partir da década de 1970, em que os estudiosos Dominique Julia e André Chervel patrocinaram o uso da categoria *cultura escolar* como uma importante perspectiva para os estudos históricos e historiográficos da educação (Vidal, 2005; Viñao Frago, 2008). Antes e independente da incorporação desses

estudos, no Brasil, Paulo Freire já atribuía a importância da cultura ao seu método de alfabetização (Candau & Leite, 2006). As autoras defendem que a perspectiva cultural seja concebida livre da "visão essencialista da realidade, bem como das certezas do sujeito consciente e do conhecimento neutro e objetivo do mundo cartesiano" (p. 130). A ênfase na postura dialógica demarca a posição intercultural, que se afasta da forma de lidar com a diferença[61] tanto pela segregação quanto pela assimilação. Dessa forma, a ênfase na diferença como construção sócio histórica promoveria uma reflexão dos processos envolvidos nas práticas sociais.

Sustentadas por Viñao Frago (1995), reconhecemos duas dimensões da cultura escolar: 1) a singular, que reflete as continuidades na experiência escolar e o panorama centralizador do Currículo, 2) a plural, que se refere às práticas escolares lideradas pelos professores. No interior de cada Escola há uma cultura escolar única, mas o conjunto das escolas que compõem o Sistema de Ensino de um município reflete um panorama comum, graças a iniciativas que procuram regulamentar as práticas, garantindo que todos os habitantes em idade escolar de uma cidade sejam atendidos de forma equivalente. Os textos que chegam às escolas, para que sejam mediados pelos professores, constituem parte da cultura escolar, no singular, porque atendem a princípios delineados pelas instâncias gestoras das políticas da educação.

Philippe Ariès (2012) destacou que o conceito de infância, como o conceito de juventude, foi historicamente construído. Desde a segunda metade do século passado, a cultura dos jovens encarna valores produzidos pela indústria cultural que, na linha de Adorno & Horkheimer (1985), configura a cultura como um produto regido pela diversão e pela lógica do mercado. A absorção da juventude na condição de mercado de consumo determina uma forma de subordinação em que a publicidade apresenta soluções aos anseios dos jovens, seja pelo ideal de beleza, seja pela liberdade – mesmo que as aferições dos modelos de beleza e de liberdade sejam inalcançáveis. Nesse sentido, a publicidade produziu uma imagem do jovem que reverbera em toda a população, independente da classe social. Essa imagem é pautada pela cultura das sensações em que os acessórios desempenham o papel de objetos transicionais e ajudam na difícil tarefa de reinscrição do corpo (Kehl, 2004).

[61] Segundo Candau & Leite (2006), o uso do conceito de diferença enfatiza o processo de construção e estabelece um contraponto ao conceito de diversidade que, por sua vez, evidencia um essencialismo ao desconsiderar que processo histórico e social constitutivo.

Sobre a cultura escolar e a cultura dos jovens, assumimos diferenças básicas nas formas de representações dos sujeitos. Com Eduardo Viveiro de Castro (2002), recusamos a noção de que "cada cultura encarna uma solução específica de um problema genérico" (p. 177). No caso aqui tratado, seria assumir que a cultura escolar e a cultura do jovem representam práticas distintas para uma mesma questão fundamental. O pressuposto em que este artigo está pautado é que, ao contrário, as questões fundamentais dos jovens são diversas das questões propostas pela Escola (ou impostas por ela). Entretanto, no planejamento das práticas escolares, os sujeitos que falam pela Escola criam expectativas para os jovens e os determinam na condição de receptores do conhecimento. Os jovens, em contrapartida, estabelecem outras questões para si, influenciados pelos valores do consumo, pelo imperativo do desejo e das sensações e pelo ideal do prazer corporal (Costa, 2004; Kehl, 2004).

Contudo, é importante notar a pluralidade cultural dos jovens, mesmo se particularizarmos o grupo dentro de uma geografia específica, como o município do Rio de Janeiro. Decerto, trata-se de um grupo heterogêneo, mas que partilham códigos, linguagens e valores devido à ação da publicidade e da indústria cultural contemporânea. Nesse sentido, faz-se necessário situar que o modelo de adolescente, como uma etapa preparatória para a vida adulta, é tipicamente burguês e urbano (César, 2008). Para Soares (2004), aos jovens pobres do Brasil, quase não há adolescência ou dela só resta "o calvário do crescimento inseguro" (p. 141).

Desde a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a vulnerabilidade do adolescente está posta, cabendo à Escola um papel fundamental no que se refere "ao pleno desenvolvimento" da pessoa, "preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (Art. 53, Lei 8.069, de 13 de julho, de 1990). A finalidade da escola pública seria zelar pela formação comum[62] dos jovens, segundo os preceitos da cidadania. Apesar de a palavra cidadania ser comumente repetida nos círculos cotidianos e políticos, há de se proceder a uma revisão histórica que congregue ao termo o sentido de "direito a ter direito", segundo Arendt (1989), de possibilitar ao homem o acesso ao espaço público de um Estado juridicamente organizado e a participação nas decisões políticas.

Décadas antes da publicação desse mandamento legal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), pesquisadores enfatizaram a importância da

62 No que ressaltamos, em acordo com a perspectiva intercultural, que o comum não deve suplantar as diferenças.

contextualização dos conhecimentos à realidade do aluno no âmbito do ensino. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[63] que, por sua vez, foi influenciado, fortemente, pelas ideias de John Dewey, destacou a importância da aprendizagem ativa pelo aluno. A despeito de ter sido redigido no período autoritário, o princípio político do manifesto ressaltava a defesa de uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e, principalmente, laica, para *todos*[64]os brasileiros. Mesmo que esses princípios permaneçam atuais nos dias de hoje, os referenciais teóricos que sustentaram o manifesto se inclinavam para o olhar psicológico que, ao individualizar o aluno, dificultava a apreensão da dimensão social e cultural que a própria dinâmica pedagógica exigia (Candau & Leite, 2006). Portanto, o esforço em pensar na realidade dos alunos não é recente e não estamos, hoje, na vanguarda ao pensar no aluno. Talvez, a questão que direcione melhor as demandas contemporâneas e o presente estudo seja *como* pensar a realidade do aluno e como pensar a perspectiva da participação política no escopo da cidadania.

A associação da aprendizagem como parte de um conflito entre conhecimento "cotidiano" e "científico" instituiu um intenso debate a respeito das metodologias de ensino, na década de 1990. Optamos, no entanto, por nos guiar pela perspectiva intercultural, na qual os modos de leitura do mundo, as suas partilhas e as suas diferenças são destacadas. Neste sentido, uma característica da cultura escolar é a consolidação de práticas inscritas na memória institucional que tem na aquisição de conhecimentos o principal direcionamento. Por outro lado, uma tendência da cultura contemporânea dos jovens é a vivência dentro de um fluxo midiático de imagens que, na maioria das vezes, prescindem do desígnio do conhecimento. Desta forma, ao nos desviar do embate frontal que a noção do conhecimento engendraria, ressaltamos que há uma necessidade urgente de diálogo entre as duas culturas.

1.2 O tema sexo como ponto de conexão entre as duas culturas

Se há algo que satisfaz a curiosidade do jovem e que compõe a sua cultura são as formulações sobre sexo, veiculadas em diversos suportes contemporâneos. Na cultura escolar, contudo, a sexualidade dos adolescentes é um tema delicado por envolver a

63 Documento redigido por intelectuais brasileiros, em 1932.

64 A inclusão de todos os brasileiros pontuava a anterior exclusão das minorias, como as mulheres, as classes sociais menos favorecidas e dos negros.

moral familiar, o conhecimento científico e os processos de subjetivação dos adolescentes. De acordo com Foucault (1988), há uma estratégia específica que se cria para informar aos adolescentes sobre o sexo, que o autor interpreta como um jogo paradoxal de iniciação, "da presença e da ausência" do sexo (Foucault, 1988, p. 167).

Neste sentido, a ação da escola neste jogo foi omitida ou negada até a década de 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, publicados em 1997, assumiram a *Orientação sexual* como tema transversal e, com isso, a entrada do tema na Escola. Egypto (2012) diferencia o uso dos termos *Orientação sexual* e *Educação sexual*, em que esta seria uma resultante cultural dos códigos partilhados socialmente sobre a sexualidade. A *Orientação sexual*, por sua vez, seria uma forma de intervenção pedagógica realizada na Escola. Recuperando o debate sobre as culturas jovens e a cultura escolar, a *Orientação sexual* seria uma abordagem discursiva planejada para a cultura escolar, cujo apreço pelo conhecimento é uma tônica fundamental, pela forma com que a Escola se constituiu historicamente.

Na ausência de uma política de educação sexual, a disciplina de Ciências tem sido o *locus* de inserção do sexo, como um acesso à Reprodução. Dessa forma, o sexo aparece no estudo do Corpo Humano subordinado à função reprodutiva. No que os PCNs ampliaram o domínio, antes estritamente científico, ao considerar "a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural" (BRASIL, 1998 p. 295) e mencionar a "busca de prazer" e os "afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito" como práticas da sexualidade (BRASIL, 1997, p.117). Com isso, de acordo com esse documento, recomenda-se que os sentidos da sexualidade na escola sejam multidimensionais, o que justificaria a sua orientação pela abordagem transdisciplinar.

Por outro lado, as *Orientações Curriculares para o ensino de Ciências 8 º ano,* doravante OCEC, publicada pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, em 2003, têm como um dos seus objetivos "*refletir sobre as questões de sexualidade, gênero e sexo, considerando a pluralidade cultural*". Uma das habilidades desdobradas a partir desse objetivo é: "*compreender que a sexualidade envolve pessoas, sentimentos, crenças e valores e que tem papel determinante no comportamento humano*". Ou seja, o órgão gestor do município do Rio de Janeiro inseriu a sexualidade multidimensional dentro da disciplina de Ciências. Caracterizada, normalmente, pelo seu caráter neutro e universal, a disciplina de Ciências é convocada a participar da abertura a outros sentidos à sexualidade, além de percurso à função reprodutiva.

De acordo com os aparatos normativos supracitados, as mudanças na cultura escolar, no que se refere ao discurso sobre o sexo e a sexualidade, são recomendadas. No entanto, a reverberação, na Escola, das premissas contidas nesses documentos, depende de diversas ações conjugadas. Dentre essas ações, a publicação de textos a serem distribuídos diretamente aos alunos procura viabilizar, de forma direta, uma prática discursiva que produza sentidos aos alunos. Por essa razão, entendemos que esses materiais conjuguem, potencialmente, a cultura do jovem ao texto.

1.3 O conceito de Discurso, segundo a Análise do Discurso da linha Francesa

Para a Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD francesa, o discurso é o "efeito de sentido entre interlocutores" (Orlandi, 2012). Com isso, pontuamos que tanto a concepção do sujeito como origem do que diz, como a concepção de literalidade são consideradas, para a AD francesa, interpelações ideológicas fundamentais que produzem como efeito a ilusão de unidade e de completude. Nem o sujeito, nem o sentido seriam, de fato, completos ou únicos. No entanto, ambos se constituem, mutuamente, no discurso. Com isso, para a AD francesa, os sentidos não estão nas palavras, mas na relação que o sujeito produz na disposição de se relacionar com outro(s) sujeito(s) a partir do discurso e do texto (Orlandi, 2012).

Orlandi (2012) destaca que o analista do discurso não analisa o texto, mas os processos de significação que se dão no texto, em que as margens dos textos são sempre outros textos. O autor, ao escrever, se filia a uma rede de sentidos produzida em outro lugar e independentemente dele. É de supor que os materiais escolares componham um conjunto de textos regulados pelo que denominamos de aparatos normativos, os PCNs e as OCEC, e que eles se inscrevam nos textos já ditos, no próprio contexto escolar ou fora dele. Além disso, de acordo com a AD francesa, os sentidos são construídos nos textos por um sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente, portanto menos consciente de si do que ele imagina ser. O movimento da história, das redes de sentido já instituídas, é que vai conduzir o autor do texto na sua produção. Os sentidos do sexo e da sexualidade são construídos no movimento de repetição e de ruptura a partir dos usos admitidos em outras instâncias, tomadas de empréstimo.

A AD francesa trabalha com a multiplicidade de formas materiais da linguagem e assume que a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a

constituem (Orlandi, 1995). As imagens classificadas como artísticas, em geral pelos próprios artistas, são relegadas ao subjetivismo estético e associadas ao discurso lúdico (Neckel, 2015), em que o significante possui primazia no processo discursivo. Desde o século passado, no entanto, as imagens, artísticas ou não, são usadas, em larga escala e em diferentes suportes, na publicidade e no entretenimento. A questão que se coloca para o nosso objeto é que as imagens, tanto quanto os textos verbais, são expostas ao incontornável da interpretação (Lagazzy, 2015) e produzem sentido porque são atravessadas por discursos que as sustentam. O conceito materialidade significante (Lagazzy, 2011) parte do entendimento de que a linguagem é, ela própria, o meio de manifestação dos discursos. Segundo Lagazzy (2011), diferentes materialidades significantes se complementariam pela composição.

Portanto, na presente pesquisa, assumimos que os textos e as imagens são diferentes materialidades significantes que se relacionam, por composição, nos materiais escolares. Na cultura dos jovens, a imagem é uma materialidade em constante uso, por todos os fluxos midiáticos que congregam os jovens em modos de socialização e de identificação a partir do consumo de produtos culturais. Nesse sentido, a maior valorização do texto em detrimento da imagem (Orlandi, 1995) revela a idiossincrasia da produção do material didático, que desconsidera a sua recepção pelo jovem-aluno.

2 Metodologia da pesquisa

2.1 Fundamentação teórica e objetivo da pesquisa

A AD francesa foi o principal fundamento teórico e metodológico para a leitura e para a análise dos textos, embora não tenha sido uma referência de cunho extensivo diante da intenção da pesquisa, que se guiou para o contemporâneo. A perspectiva histórica, fundamental para a AD francesa, ficou subentendida no contexto situacional. Para Pêcheux (1994), a leitura de arquivo é uma atividade interpretativa situada na história. Na constituição de arquivo, há a atribuição de valor a certos textos, e não a outros. Ou seja, para a AD francesa, a interpretação do analista, do autor da pesquisa, não é uma ação que possa ser evitada. De acordo com esta linha teórica, os gestos de interpretação, do autor da pesquisa e do autor dos textos pesquisados, devem ser expostos e analisados. No empreendimento de pesquisa, ao construir o arquivo, foram selecionados textos pelos critérios de disponibilidade e de atendimento aos objetivos delineados.

No esteio da fundamentação da AD francesa, não partimos de um sentido assumido de forma apriorística para a sexualidade e para o sexo. Ambos são significantes que passam a povoar textualmente a cultura escolar devido ao fato prescritivo que as os aparatos normativos engendraram. A partir de 1997, com a publicação dos PCNs, o discurso sobre o sexo e a sexualidade passou a ser, além de possível, recomendado na escola. Seguindo essa mesma trilha, nas OCEC, as questões de "sexo, gênero e sexualidade" conformam o mesmo objetivo associado à disciplina de Ciências.

Dessa forma, foram determinados três objetivos, complementares, para a presente pesquisa:

1) Conhecer as significações da sexualidade e do sexo nos textos que circulam na Escola.
2) Identificar o atendimento dos materiais escolares às recomendações dos aparatos normativos.
3) Identificar de que forma as materialidades significantes que tratam da sexualidade e do sexo nestes textos dialogam com a cultura do jovem.

2.2 Material de arquivo e circunscrição do *corpus*

Retomando a concepção de arquivo de Pêcheux (1994), a diversidade de materiais que procuram, atualmente, dar conta da sexualidade do adolescente já é um dado da época que, provavelmente, é distinta da produção textual de décadas atrás. Compreender os percursos que permitiram a conjuntura atual seria outro esforço de pesquisa, mas não é excessivo sublinhar que a cultura escolar é, também, guiada para o acolhimento do novo, que neste estudo está demarcado.

Para responder aos três objetivos foi construído um arquivo de textos que circulam na Escola pública do município do Rio de Janeiro com o objetivo de apoiar uma intervenção pedagógica sobre sexo ou sexualidade. Esses textos têm características e origens diversas, conforme é possível depreender da análise da tabela.

	TÍTULO/AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO	ORIGEM
M1	Ciências- O Corpo Humano/Carlos Barros e Wilson Paulino. 2014.	Livro Didático de Ciências	Editora Ática. Acervo PNLD *
M2	C8 Ginásio Carioca.	Caderno Pedagógico 2º bimestre	Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro
M3/4	Caderneta de Saúde do Adolescente Menino. 2010.	Caderneta	Ministério da Saúde
	Caderneta de Saúde do Adolescente Menina. 2010.	Caderneta	Ministério da Saúde

TABELA 1: Materiais selecionados para a leitura e análise. (*) Programa Nacional de Livro Didático.

O esforço da pesquisa se deu no sentido de leitura e de análise discursiva dos textos encaminhados à Escola para serem distribuídos diretamente aos alunos e que versassem a respeito do sexo ou da sexualidade. Nesses textos, haveria uma perspectiva de diálogo entre a cultura escolar e a cultura do jovem aluno, de acordo com o pressuposto de que o jovem ocupa a posição de leitor. Para o aluno, a presença de textos diversos permite produções de sentido de modo multirreferencial.

Sem conjeturar em demasia a respeito da condição do autor, pelo fato de compreendê-la fora do escopo desta investigação, ressaltamos que os materiais que circulam na escola pública são resultantes de uma ação política, o que impossibilita a percepção do autor empírico e ressalta a vinculação da autoria sob o signo institucional. No M1, os autores ocupam uma posição tradicionalmente reconhecida, pelo fato de o Livro Didático ser um material com uso reiterado pela prática pedagógica ao longo da história. Ainda assim, esses autores são sujeitos às regulamentações do governo federal na instância do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático. No M2, a "Organização e Elaboração" é assumida por duas autoras que assinam pela Secretaria Municipal de Educação. Nos M3/4, a autoria também é institucional, assinada Ministério da Saúde.

De modo a atender aos objetivos da pesquisa, a leitura do arquivo procurou: 1) localizar os termos sexo e sexualidade dentro das unidades dos materiais, e 2) proceder a leitura e a análise dos textos e das imagens que produzissem sentidos aos temas. Na apresentação do objeto, transcrevemos o texto verbal e realçamos, em negrito, os fragmentos nas quais as relações discursivas foram consideradas relevantes, de acordo com a nossa interpretação do objeto.

3 Análise

3.1 Materialidades significantes do M1

Figura 1: Materialidades significantes selecionadas do M1. Duas páginas do Livro.

Falando de sexo

Em outros tempos, sexo era muitas vezes em assunto proibido. *Em casa, ninguém falava "dessas coisas". Entre os meninos, as informações eram geralmente passadas pelos amigos mais velhos, em conversas escondidas. E, como eles nem sempre sabiam direito do que falavam, vários assuntos ficavam sem o devido esclarecimento.*
Com as meninas também era mais ou menos assim. A vergonha e até o medo frequentemente impediam manifestações de suas dúvidas e emoções.
Atualmente, ainda pode ser um pouco difícil para os pais e outros adultos falarem sobre sexo. Isso depende, em parte, da educação que eles receberam – e os jovens precisam compreender essa limitação. Aqui, vamos procurar falar de maneira bem natural sobre sexo, assunto que geralmente desperta tanta curiosidade no período da adolescência.

A importância do sexo
Por que o sexo é tão importante? Essa pergunta tem muitas respostas. *Podemos começar respondendo: o sexo garante a perpetuação das espécies.*
De fato, nos seres vivos em geral, a função da atividade sexual é dar origem a novos seres e, assim, manter a continuidade da espécie. Na maioria dos animais, o macho só cruza com a fêmea quando ela está fértil, quando seu organismo está na época propícia para gerar filhotes.
E no ser humano? Será que também é assim?
Para os seres humanos, geralmente, a reprodução é apenas uma das funções da atividade sexual. A relação sexual é também uma maneira de obter prazer e alegria, de dar e receber carinho, afeto. É uma das expressões mais íntimas que pode haver no relacionamento entre duas pessoas, pois envolve emoções profundas. Não é à toa que a relação sexual também é chamada de fazer amor.

O texto *Falando de sexo* introduz a Unidade Reprodução. A opção dos autores por usar o recurso da linguagem dialógica, especialmente neste texto introdutório, é uma estratégia para criar interesse no leitor e cativá-lo para a continuidade da leitura. A abordagem a partir da reprodução dos seres vivos, em geral, é uma perspectiva tipicamente biológica e científica. No entanto, os autores destacam a multiplicidade de respostas para a importância do sexo, o que retira o foco exclusivo na acepção reprodutiva. Assim, eles demarcam que o seu foco é o ser humano e a sua perspectiva diferencial, que permite pensar no sexo independente da reprodução.

A referência à dificuldade de comunicação a respeito do sexo sexual no ambiente familiar e à diferença cultural entre gerações conjuga uma afirmação do contexto situacional do jovem, que não encontraria interlocutor para o diálogo. Diante disso, o autor se coloca na posição de conselheiro que, ao descrever os sentimentos dos jovens, reconhece as suas dificuldades.

3.2 Materialidades significantes do M2

SEXO OU SEXUALIDADE?

Para refletir...

A sexualidade é a **energia** que nos leva a buscar formas ou maneiras de expressar o prazer. Ela é construída e vivida pela sociedade em que vivemos. Ela envolve, além do nosso corpo, a nossa história, os nossos costumes, as nossas relações afetivas e a nossa cultura. Podemos sentir prazer passando um batom nos lábios, exibindo um novo corte de cabelo, dando afeto e carinho a um bebê, vestindo uma roupa nova ou mesmo dançando ou cantando. Podemos dizer, então, que a sexualidade se manifesta como resultado de nossas sensações e percepções individuais. Quando fazemos alguma coisa que nos dá prazer, como comer um doce gostoso, estamos vivenciando a nossa sexualidade.

Você sabe dizer quais as imagens que se referem à sexualidade? Por quê?

DIC@

Para saber um pouco mais sobre o assunto, acesse os sites .

www.adolescencia.org.br
www.unicef.org/brazil/pt/activities.htlm
www.infoescola.com.sexualidade/puberdade

Figura 2: Materialidades significantes selecionadas do M2.

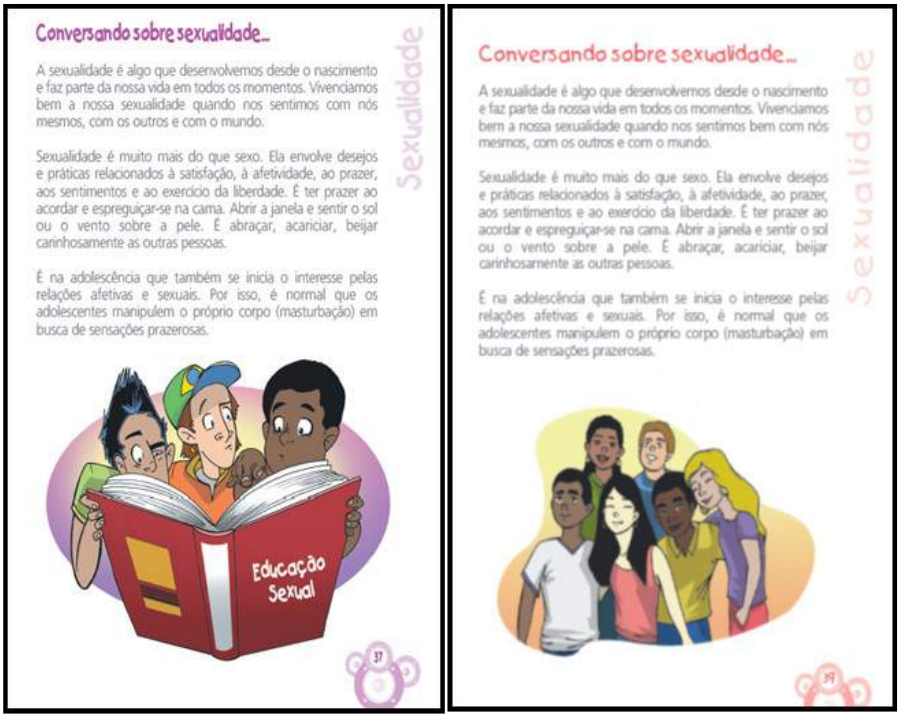
O sexo ou sexualidade

A sexualidade é a energia que nos leva a buscar forma ou maneiras de expressar o prazer. Ela é construída e vivida pela sociedade em que vivemos. ***Ela envolve, além do nosso corpo, a nossa história, os nossos costumes, as nossas relações afetivas e a nossa cultura.*** *Podemos sentir prazer passando batom nos lábios, exibindo um novo corte de cabelo, dando afeto e carinho a um bebê, vestindo uma roupa nova ou mesmo dançando e cantando.* ***Podemos dizer, então, que a sexualidade se manifesta como resultado de nossas sensações e percepções individuais.*** *Quando fazemos alguma coisa que nos dá prazer, como comer um doce gostoso, estamos vivenciando a nossa sexualidade.*

Diferente da estratégia do M1, **as autoras do M2 optaram por incluir o texto ao final do texto sobre Reprodução.** O título *O sexo ou a sexualidade* não estabelece uma referência com o texto em si, pois este não diferencia o sexo de sexualidade e discorre, apenas, a respeito da última. Neste material, a sexualidade é construída a partir da vivência individual e "se manifesta como resultado de nossas sensações e percepções individuais", como o ato de "comer um doce gostoso", por exemplo. Na atividade abaixo do texto, é proposta ao aluno a associação da sexualidade com imagens de fotos e desenhos. A partir da leitura do texto, o aluno poderia associar qualquer das imagens propostas à sexualidade o que atesta o valor aberto e horizontal dado ao termo.

3.3

3.4 Materialidades significantes do M3 e do M4



Conversando sobre sexualidade...

A sexualidade é algo que desenvolvemos desde o nascimento e faz parte da nossa vida em todos os momentos. Vivenciamos bem a nossa sexualidade quando nos sentimos com nós mesmos, com os outros e com o mundo.

Sexualidade é muito mais do que sexo. Ela envolve desejos e práticas relacionados à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade. É ter prazer ao acordar e espreguiçar-se na cama. Abrir a janela e sentir o sol ou o vento sobre a pele. É abraçar, acariciar, beijar carinhosamente as outras pessoas.

É na adolescência que também se inicia o interesse pelas relações afetivas e sexuais. Por isso, é normal que os adolescentes manipulem o próprio corpo (masturbação) em busca de sensações prazerosas.

Sexualidade

Conversando sobre sexualidade...

A sexualidade é algo que desenvolvemos desde o nascimento e faz parte da nossa vida em todos os momentos. Vivenciamos bem a nossa sexualidade quando nos sentimos bem com nós mesmos, com os outros e com o mundo.

Sexualidade é muito mais do que sexo. Ela envolve desejos e práticas relacionados à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade. É ter prazer ao acordar e espreguiçar-se na cama. Abrir a janela e sentir o sol ou o vento sobre a pele. É abraçar, acariciar, beijar carinhosamente as outras pessoas.

É na adolescência que também se inicia o interesse pelas relações afetivas e sexuais. Por isso, é normal que os adolescentes manipulem o próprio corpo (masturbação) em busca de sensações prazerosas.

Sexualidade

Figura 5: Materialidades significantes dos M3 e M4

Conversando sobre sexualidade

A sexualidade é algo que desenvolvemos desde o nascimento e faz parte da nossa vida em todos os momentos. Vivenciamos bem a nossa sexualidade quando nos sentimos bem com nós mesmos, com os outros e com o mundo.

Sexualidade é muito mais do que sexo. Ela envolve desejos e práticas relacionados à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade. É ter prazer ao acordar e espreguiçar-se na cama. Abrir a janela e sentir o sol ou o vento sobre a pele. É abraçar, acariciar, beijar carinhosamente as outras pessoas.

É na adolescência que também se inicia o interesse pelas relações afetivas e sexuais. Por isso, é normal que os adolescentes manipulem o próprio corpo (masturbação) em busca de sensações prazerosas.

Este material indica uma construção cara para a psicanálise, que reconhece o papel da sexualidade no processo de subjetivação, ao afirmar que a sexualidade está presente "desde o nascimento". As três dimensões citadas - consigo, com os outros e com o mundo – contribuem para a ampliação dos sentidos da sexualidade. O uso de exemplos, como "ter prazer ao acordar", "abrir a janela", "sentir o vento" e "abraçar", é um recurso didático também usado no M2, mesmo que os exemplos sejam distintos deste. A demarcação de sentidos diferentes às palavras sexo e sexualidade é confirmada na construção: "a sexualidade é muito mais do que sexo". Como o material não define o sexo, apenas a sexualidade, o sexo é aqui um termo implícito, pois parte-se do pressuposto de que há uma identificação do leitor com o sentido do sexo.

4 Conclusão

Apesar das origens diferentes dos textos selecionados, alguns indícios permitiram associá-los às premissas curriculares recomendadas (BRASIL, 1997, RIO DE JANEIRO, 2013). Em especial, associamos a produção de sentidos dos textos à sexualidade multidimensional (nos M2, M3/4) e a abertura do sexo e da sexualidade ao prazer e ao afeto, em todos os textos. Na análise do *corpus*, foi verificada uma distinção entre os sentidos do sexo e da sexualidade, em que a construção discursiva para a sexualidade se distancia do sentido biológico, tradicionalmente priorizado nas práticas discursivas escolares, a respeito do sexo, inclusive. Ao mesmo tempo, novos sentidos são associados ao sexo, o desvinculando da perspectiva biológica, no momento em que

o M1 define que “a relação sexual é *também* uma maneira de obter prazer e alegria e dar e receber carinho e afeto”.

A sexualidade foi *parcialmente determinada* nos textos como uma “energia” ou “algo” (M2 e M3/4), promovendo uma extensa rede de relações cujos exemplos cotidianos cumpriam a finalidade de aproximar o tema do leitor. Nesse sentido, a estratégia de exemplificar a sexualidade, ao invés de defini-la, pode ser interpretada como uma aposta no diálogo entre as culturas da Escola e do jovem. Como efeito, essa estratégia abre a possibilidade de interpretação de que haveria diversas formas de vivenciar a sexualidade, pois há diferentes maneiras de se “obter prazer e alegria”, de nos “sentirmos bem” e de “expressar o prazer”. Com isso, a pluralidade de sentidos para a sexualidade é subentendida pela indeterminação dos textos, ou pela determinação parcial a partir da abertura a exemplos cotidianos variados.

No texto dos M3/4, a menção à masturbação como prática aceita e dentro do escopo de normalidade representa uma postura liberal, no que a falta de posicionamento com relação à homossexualidade, a partir do mesmo critério de normalidade, indicia que a abertura a esta prática ainda enfrenta resistências. Portanto, a falta de menção da homossexualidade revela que, na cultura escolar, os valores políticos hegemônicos, em especial a matriz heteronormativa, são preponderantes. No entanto, também é possível interpretar que os textos em questão acolhem a homossexualidade ao produzir sentidos para a sexualidade independente dos valores heteronormativos.

Os diferentes significantes imagéticos usados nas materialidades, desenhos e fotos, envolvem diferentes processos de produção. Nos materiais analisados, reproduzidos em grande escala, é relevante pontuar a dificuldade de reprodução de imagens fotográficas com a resolução e a qualidade satisfatórias, o que justificaria escolhas que viabilizassem o uso extensivo, sem o comprometimento do intuito comunicativo. A despeito das diferenças nas condições de produção, tanto os desenhos quanto as fotos propõem uma rede de significação do sexo e da sexualidade em situações nas quais o afeto está presente, como um mediador importante.

No que tange à produção de sentidos aos corpos, a filiação ao discurso psicológico pode ser observada nas relações discursivas estabelecidas, como uma alternativa ao discurso predominantemente biológico. Nesses processos de significação, os adolescentes são os principais personagens das narrativas que as imagens engendram e são, também, os principais interlocutores do discurso. No entanto, há imagens em que o adulto está presente dançando samba e cuidando do bebê, o que pode ser interpretado

como um modo de demarcar que é nesta fase da vida que esses eventos acontecem. Além da ausência de um apelo realista ou sensual nos corpos representados, eles são determinados em função do gênero e, com exceção do M3, em que os meninos portam bonés e penteados, os demais corpos não apresentam acessórios de estilo que funcionariam, para os adolescentes, como objetos transicionais que ajudam na difícil tarefa de inscrição do corpo (Kehl, 2004). A pretensa neutralidade dos corpos revelaria a intenção em promover uma identificação com os diferentes jovens no texto.

É necessário pontuar que a inclusão de uma imagem, e não de outra, compõe com o texto uma produção de sentido própria. Os M3 e M4 constituem um exemplo deste tipo, pois apresentam o mesmo texto, mas imagens distintas. No caso, a imagem do M3, que se dirige aos meninos, significa a sexualidade como um objeto da qual os meninos têm curiosidade, ao passo que o M4, dirigido às meninas, significa a sexualidade pelo vínculo harmônico com um grupo, o que pode ser interpretado, a partir do contraste com o material dirigido aos meninos, como a ausência de curiosidade.

De fato, a divisão do material aos dois públicos, a menina e o menino, poderia ser interpretada como uma forma de segregação. Além das materialidades significantes selecionadas, no estudo do Corpo Humano, está bem marcado o texto que fala do corpo feminino e o texto que fala do corpo masculino, uma diferença justificada pelo viés anatômico. No entanto, a sexualidade recobre a todos da mesma forma e as relações de domínio e de desigualdade entre os gêneros devem ser desencorajadas, segundo os preceitos de cidadania que se apresentam no Estado de direito contemporâneo, no que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) se apresenta como principal balisadora, assim como os aparatos normativos citados. Apesar disso, as imagens usadas nos materiais revelaram endereçamentos desiguais em vista de um percurso histórico e cultural que atribuiu sentidos diferentes à sexualidade da menina e à sexualidade do menino.

Como uma instituição em que os seus valores estão fortemente calcados em princípios legais que, desde a década de 1990, prescrevem o preparo para o exercício da cidadania como uma finalidade, a Escola tece uma perspectiva de diálogo com a cultura dos jovens sem, no entanto, absorvê-la. A mídia, principal influência à cultura do jovem, atribui significados ao corpo e ao sexo que se distanciam das representações escolares, especialmente no que se referem às representações imagéticas. Portanto, os textos escolares analisados aqui atendem às recomendações dos aparatos normativos, ao mesmo tempo em que demarcam o corpo e a sexualidade que podem entrar na Escola e os corpos e as sexualidades interditadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund & HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos. Zahar: Rio de Janeiro. 1985.
ARENDT, Hannah. As origens do totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras. 1989. 568 p.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 161 p.

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

CANDAU, Vera Maria. & LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. (org.) Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras. 2006.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A Invenção da Adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: Editora UNESP. 2008.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004. pp. 75-88.

CUNHA, Manuela Carneiro. Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naif. 2013.

EGYPTO, Antônio Carlos. Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez Editora. 2012.

FOUCAULT, Michel. (1979). História da Sexualidade I – a vontade de saber. São Paulo: Ed.Graal.1988.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004. pp. 89- 114.

LAGAZZY, Suzy. A imagem em curso. A memória em pauta. In: TASSO, I. CAMPOS, J. (Orgs.) Imagem e(m) Discurso. A formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes. 2015. pp. 51-66.

_____. A materialidade significante em análise. In: TFOUNI, L. V. MONTE-SERRAT, D. M., CHIARETTI, P. (Orgs). A Análise do Discurso e suas interfaces. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 311-324.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura – Um conceito antropológico. Zahar: Rio de Janeiro. 2005.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Das discursividades da imagem e suas projeções sensíveis do/no discurso artístico: um percurso em AD. In: TASSO, I. CAMPOS, J. (Orgs.) Imagem e(m) Discurso. A formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes. 2015. Pp. 267-284.

ORLANDI, Eni. Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal. Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. N. 1. Março.1995.

_____. (2001). Discurso e texto. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes Editora. 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani ... [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Pp.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org) Gestos de leitura: da história ao discurso. Campinas: Ed. da Unicamp. 1994.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas. 2013.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004. Pp. 130- 159.

VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, Autores Associados. 2005.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. História das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação, n. 18, pp. 175-215. 2008.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO-FRAGO, A & ESCOLANO BENITO, A. Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A. 1998. pp. 59-140.

_____. Historia de la educación e historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira da Educação*, n. 0, pp. 63-82, setembro/dezembro.1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. Mana, Rio de Janeiro , v. 8, n. 1, p. 113-148, Apr. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Aug. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005.

Autores	GT-21/23
RONEY POLATO DE CASTRO	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

HOMOSSEXUALIDADES EM DISCUSSÃO: APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Roney Polato de Castro – PPGE/FACED/UFJF

1 Introduzindo a discussão e situando o contexto de análise

Do que se tem medo? Por que usar a palavra medo em relação às homossexualidades? Parto dessas questões para pensar as relações que estudantes de Pedagogia estabelecem com a discussão sobre as homossexualidades, algo que venho

observando como docente da disciplina "Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação" (TEGSE), que integra o currículo do curso de Pedagogia presencial de uma universidade pública federal. Tais perguntas se referem a uma preocupação constante das estudantes, uma indisposição de muitas delas, em discutir o tema das sexualidades não-heterossexuais, em especial das homossexualidades. Medo dos/as homossexuais? Medo da discussão? Medo de se interessar pelo tema? Medo de ter suas concepções e valores desestabilizados? A expressão medo não foi utilizada, diretamente, por nenhuma das estudantes, nas aulas ou em seus registros sobre as mesmas, mas opto em utilizá-la devido às tensões que se manifestam quando a temática aparece como assunto aleatório ou, especialmente, quando aparece como proposta de discussão e estudo. Arrisco-me a pensar que os medos das estudantes, auto-identificadas como heterossexuais, poderiam se expressar nesses termos: medo de perder privilégios devido ao avanço nos direitos de pessoas não-heterossexuais, medo de que o sentido de "família", construído sob a égide de uma moral judaico-cristã, seja desestabilizado, medo de ter que equiparar seus direitos e de ter que conviver democraticamente com pessoas que expressam diversas orientações sexuais.

As experiências das estudantes de Pedagogia com a disciplina TEGSE foram problematizadas no âmbito de uma pesquisa de doutorado em educação, desenvolvida entre 2011 e 2014, tomando como base de análises as narrativas escritas por elas em diários de bordo, dispositivos criados para que as estudantes materializassem pensamentos e reflexões a partir de discussões sobre relações de gênero e sexualidades. A referida pesquisa teve como embasamento teórico-metodológico os estudos de gênero e sexualidade sob o viés pós-estruturalista e os estudos foucaultianos.

Uma análise inicial que envolve a indisposição das estudantes em relação à temática das homossexualidades aponta para duas possibilidades principais. A primeira suposição é a de que as expectativas das estudantes em relação à disciplina estão ligadas mais a uma visão de 'educação sexual', voltada para 'apagar os incêndios' da 'sexualidade infantil' na escola, e também, por vezes, em como discutir esses temas desenvolvendo atividades e projetos. Isso gera um desconforto ou um sentimento de inadequação da disciplina em relação ao que as estudantes entendem como deve ser conduzida a discussão, algo que se expressa em suas narrativas:

> "[...] *aproveito para colocar uma opinião: acho que a disciplina está muito voltada para a questão do homossexualismo* (sic).

Talvez discutirmos mais sobre questões que estão muito mais frequentes em sala de aula, como a gravidez que envolve inclusive sexo entre héteros. Com as crianças menores, a descoberta do corpo e temas ligados a isso" (Jacinta – 1º/2012[65]).

"*Acredito que as aulas estão muito focadas somente no homossexualismo* (sic)*, em acabar com preconceito com gays e homofobia. Dessa forma, penso que existem diversos outros temas que podem ser abordados como a descoberta do corpo na infância, a gravidez na adolescência e seus desdobramentos. Contudo, o foco muitas vezes permanece apenas em uma temática, o que tornam as aulas de certa forma repetitivas*" (Francisca – 1º/2012).

"*Nessa semana ainda eu e mais duas alunas fomos conversar com o professor da disciplina em questão. Nós decidimos ir até ele por nos sentirmos incomodadas pelo rumo que a aula estava indo. Porque assim como eu elas ao se matricularem no curso pensavam que aprenderíamos como lidar com a questão de corpo, gênero e sexualidade na escola. Porém, até esse momento o foco estava sendo a questão da homossexualidade de adultos. Expus para o docente que de tanto você falar uma coisa chega um ponto que é assimilado e como acontece com uma música, de tanto você ouvir acaba que você canta sem saber a letra. Se ele poderia rever suas aulas e começar a falar da questão educacional. O docente gostou de termos ido conversar com ele e que a partir da nossa conversa ele mudaria as suas aulas*" (Cremilda – 2º/2011).

Importante destacar que não desconsidero a legitimidade das expectativas das estudantes e que os temas por elas levantados foram também discutidos na disciplina. A proposta da disciplina, seu programa, os temas a serem discutidos são apresentados no início do semestre, momento em que confrontamos as expectativas das estudantes com o conteúdo programático. Destaca-se, porém, a intensa preocupação com as homossexualidades, fato que pode ser analisado a partir da escrita de Cremilda: "*de tanto você falar uma coisa chega um ponto que é assimilado e como acontece com uma música, de tanto você ouvir acaba que você canta sem saber a letra*". O conflito se expressa numa relação de oposição: como se desconhecer (não saber) as

[65] As narrativas escritas das estudantes estarão em itálico e entre aspas. Os nomes foram substituídos por pseudônimos para garantir seu anonimato. A referência à frente dos nomes trata-se do semestre em que a disciplina foi cursada. A pesquisa foi desenvolvida com a participação consentida das estudantes a partir da assinatura de termo próprio.

homossexualidades reforçasse as convicções e as verdades instituídas com a heteronormatividade.

Tal discussão nos conduz à segunda suposição, de que há uma relação muito tensa e conflituosa entre os valores e concepções das estudantes e a discussão proposta na disciplina, ou seja, a relação entre o código moral e os modos pelos quais as estudantes se submetem mais ou menos a esses princípios de conduta (FOUCAULT, 2006). A indisposição está baseada na forte presença do discurso religioso e também no que estou denominando de 'medo das homossexualidades', ou seja, medo de pensar sobre elas, de falar sobre elas e, de repente, de descobrir que podem pensá-las de outros modos, distintos daqueles que foram aprendidos no âmbito familiar, escolar e social mais amplo. Entra em cena o papel da formação docente, que possibilitaria a problematização dos discursos e práticas que constituem os sujeitos, processo que se constrói em diferentes ritmos, envolvendo mudanças que poderão vir a acontecer após o término da disciplina. Importante destacar que o receio em discutir o tema não é consenso, são poucas as estudantes que se sentem mais incomodadas ou mais receosas da discussão e manifestam recusas em envolver-se com ela.

Em que outros momentos no curso de formação docente em Pedagogia há discussões sobre as sexualidades? E sobre a diversidade das sexualidades? Mesmo sem conhecer a fundo de que modos acontecem as discussões nas demais disciplinas curriculares arrisco-me a pensar que as propostas nesse sentido são escassas. Sendo assim, considerando que também há poucos espaços de problematização das sexualidades em outras instâncias sociais, tais como os grupos familiares, as escolas, as igrejas, as mídias, o fato de o 'tema' da diversidade de sexualidades e, em especial, o as homossexualidades, constituírem-se como integrantes da disciplina TEGSE têm um objetivo formativo e, portanto, político: o de possibilitar às estudantes entrarem em contato com suas concepções acerca desses 'temas', procurar conhecer o que pensam acerca deles, trazê-los para a cena da discussão que integra a disciplina, nas aulas e no diário de bordo, tomar essas concepções como objeto de problematização, que possibilita tomar distância e interrogar seus sentidos, condições e fins (FOUCAULT, 2006). Com isso, possivelmente, as estudantes podem construir novas concepções, buscando escapar das armadilhas discursivas que produzem significados da heterossexualidade como sendo a norma que rege a legitimidade dos sujeitos, prazeres e relações, e das sexualidades não-heterossexuais (não-monogâmicas, não-reprodutivas...) como pertencendo a um grupo bastante 'sombrio' de sujeitos pecaminosos, anormais e

desviantes, cujas práticas devem ser abominadas e rejeitadas e cujo comportamento deve ser duramente rechaçado e punido. Os questionamentos englobam também a manutenção de uma relação binária que acaba por restringir o exercício das sexualidades ao par hetero/homo, invisibilizando outros modos de expressão dos prazeres e desejos que não se enquadram nessa dualidade e a multiplicidade de expressões contida em cada um desses 'polos'.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir alguns dos modos pelos quais as estudantes, no âmbito da pesquisa desenvolvida, narraram suas relações pessoais estabelecidas com a temática das homossexualidades. O texto organiza essa discussão em três seções: experiências produzidas com um curta-metragem, experiência entre enquadramentos e experiência com a homofobia e o heterossexismo, valendo-se das narrativas escritas pelas estudantes nos diários de bordo.

2- Um "*filme horroroso*" – entre normatividades

Ao discutir o conceito de heteronormatividade, foi exibido para as estudantes o curta "Shame no More", que pode ser traduzido para o português como "Vergonha nunca mais". Em linhas gerais, o curta[66] apresenta uma pequena cidade dos Estados Unidos, aparentemente da década de 1950, na qual o padrão de relacionamentos afetivo-sexuais e constituição familiar pode ser 'lido' como "homonormativo", ou seja, a homossexualidade é um valor que pauta a educação dos sujeitos, expressando-se nas cenas em que casais homossexuais aparecem em situações corriqueiras do cotidiano, saindo para trabalhar, cozinhando, andando pelas ruas, beijando-se. Nessa sociedade, a heterossexualidade aparece como 'doença', 'anormalidade', problema de saúde pública, a ser tratado com psicoterapia, fato que acontece com Johnny, um rapaz que se vê apaixonado por uma colega da escola e que carrega esse segredo, até ser 'desmascarado' por um dos seus pais, quando é acusado de ser um "maldito reprodutor". Após passar pelo tratamento de eletrochoque, o rapaz modifica seus desejos e passa a se interessar por outros rapazes, ou seja, torna-se um sujeito normal.

No filme em nenhum momento aparecem as palavras 'homossexual' e 'homossexualidade' ou qualquer outra que seja sinônima. O padrão 'homonormativo' é

[66] O curta pode ser visto no Youtube (disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=U37Zhut1ylM. Acesso: 14 jan. 2014).

pressuposto nas relações e nos modos de subjetivação, colocando-se de forma invisível e insidiosa, não sendo objeto de problematização. Nesse contexto, as palavras 'heterossexualidade' e 'heterossexual' são usadas para denominar sujeitos desviantes, 'doentes', anormais, cujas práticas, desejos e prazeres poderiam contaminar a estabilidade dos relacionamentos ditos 'normais'. Os sujeitos heterossexuais aparecem em dois momentos do filme: primeiro, em uma cena que os coloca em um beco escuro, representando-os como marginais, doentios, loucos; segundo, nas descrições e recomendações de um psiquiatra que aparece na televisão falando sobre o 'problema', conduzindo os pais de Johnny a uma investigação que descobrirá sua 'verdade escondida'.

Um dos primeiros comentários das estudantes após assistir o curta-metragem é o de que ele apresenta uma inversão. Um mundo onde ser homossexual é ser normal e ser heterossexual significa ocupar o lugar da anormalidade. A ideia de inversão traz consigo o binarismo heterossexual/homossexual, como termos opostos e excludentes. Em seguida, os comentários giram em torno da impossibilidade desse mundo. Ou seja, como seria possível um mundo em que a homossexualidade é o padrão? Como os sujeitos nasceriam? Uma das estudantes registrou isso em seu diário de bordo:

> "*Hoje vimos um filme que achei horroroso!!!!!!!!!!!!!!!!!! Ele mostra uma sociedade composta só por casais homossexuais masculinos e femininos. Creio que o autor exagerou em dois aspectos. Primeiro que esta sociedade não seria possível, pois partindo do princípio biológico não há procriação entre dois indivíduos do mesmo sexo. Segundo que vem contra a proposta da disciplina que não é discriminar, você prega a não discriminação e trás um filme que pratica o preconceito ao inverso. Acredito que toda forma de preconceito deva ser combatido. Tem uma fala no filme que me marcou muito. Há um momento em que o casal descobre que o filho está tendo um caso com uma moça e o chama de "maldito reprodutor", isso foi muito forte. Acredito que aquele filme é um preconceito às avessas*" (Gisela – 2º/2011).

"*Achei horroroso!*". O horror de um mundo em que se é o monstro, o anormal, o clandestino, o abjeto. O incômodo da estudante, para além da impossibilidade de uma sociedade na qual os casais não procriam, é imaginar-se nessa sociedade. Sendo heterossexual e tendo crenças religiosas que se pautam na afirmação do casal hétero-monogâmico-reprodutivo como base social, Gisela parece se ver ameaçada pela

possibilidade de ocupar o lugar da anormalidade. Em primeiro lugar, pelo fato de a estudante apontar o princípio biológico como fundante para a impossibilidade dessa sociedade. Ou seja, o discurso biológico aparece como verdade inquestionável, que se sobrepõe a qualquer outra possibilidade. Embora possa fazer a leitura de que o 'ato reprodutivo' não é a única dimensão da sexualidade e que o processo de parentalidade pode ser obtido através de outros meios[67], que não envolvam o relacionamento sexual entre um homem e uma mulher, o que me parece estar em jogo é a solidez da heteronormatividade, dispositivo responsável pela crença de que só existe uma possibilidade legítima e viável de sexualidade. Essa naturalização das sexualidades também está presente no registro narrativo de outra estudante:

> "*O tema dessa semana foi o quesito sexualidade. Esta segundo o professor não é algo natural, mas construído culturalmente. Novamente discordo dessa colocação, porque a meu ver não se constrói a sexualidade a mesma nasce com cada um. A sexualidade é característica natural de todo animal sexuado. Ninguém é neutro, todos nós temos valores e concepções, por isso mais uma vez minha cabeça girou. Não entendo dessa maneira*" (Cremilda – 2º/2011).

Cremilda, provocada pela disciplina, reafirma sua concepção de que a sexualidade seria uma "*característica natural de todo animal sexuado*", provavelmente remetendo-se à sua "função primordial": a reprodução. O determinismo biológico empregado pela estudante em sua racionalidade aproxima-se da concepção de sexualidade enquanto essência dos sujeitos: "*a meu ver não se constrói a sexualidade a mesma nasce com cada um*". Tal concepção aponta para a ideia de que nossas vidas são determinadas pelos componentes biológicos dos nossos corpos, numa perspectiva 'desenvolvimentista': algo que nasce e evolui com o sujeito.

Retomando a discussão da *escritanarrativa* da estudante Gisela, meu segundo argumento diz respeito ao que a estudante vê como uma forma de preconceito e discriminação dirigida a pessoas como ela, heterossexuais. Uma forma de preconceito que estaria sendo exercida pelo filme e pelo professor: "*vem contra a proposta da disciplina que não é discriminar, você prega a não discriminação e trás um filme que pratica o preconceito ao inverso*". Um preconceito ao inverso? Se o preconceito designa percepções negativas e representações sociais de grupos inferiorizados e que a

[67] Por exemplo, os processos de reprodução assistida envolvendo inseminação artificial e a adoção.

discriminação diz respeito a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes pautadas no preconceito (RIOS, 2009), a lógica da estudante parece se constituir num mecanismo de reafirmação na 'heteronorma'. Considerando que heterossexuais podem manifestar afetos em público, que não há insultos, xingamentos ou humilhações sistemáticas às pessoas por serem heterossexuais, enfim, que a heterossexualidade não se constitui como doença ou aberração, onde estaria o preconceito e a discriminação no filme "Shame no more"?

Percebo, durante as aulas, que o 'medo' ligado à discussão das sexualidades, em especial das não-heterossexuais, passa por uma compreensão equivocada de que estaríamos contra a heterossexualidade, numa espécie de 'heterofobia'. O que fazemos nas aulas é a problematização e desconstrução da heteronormatividade, ou seja, visibilizando os mecanismos por meio dos quais a norma heterossexual incide sobre os sujeitos nas relações sociais, os efeitos dessa norma sobre o cotidiano, sobre as instituições, sobre a organização social de modo geral. Fazendo isso, o intuito é inserir a heterossexualidade no rol das multiplicidades das sexualidades, entendendo-a como mais uma das possibilidades de seu exercício legítimo pelos sujeitos. Ao fazermos tais problematizações também pretendemos borrar as fronteiras das categorizações sexuais, perturbando sua fixidez e coerência, com o objetivo de visibilizar a pluralidade que está contida nessas categorias (homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, heterossexualidades) e as múltiplas possibilidades de constituir-se a partir delas.

3- "*Essa coca-cola é fanta!*" – entre enquadramentos

> "*Estava dentro do ônibus e comecei a ouvir a conversa de um rapaz com uma moça em que eles falavam de quais programas de TV mais gostavam. O que prendeu a conversa foi o tom da voz do rapaz, que posso dizer ser afeminada, e também os tipos de programa que ele dizia gostar muito de assistir: desenhos. Enquanto eles conversavam, fiquei o tempo todo repetindo em pensamento: Essa coca-cola é fanta! Com essa frase me referia a sexualidade do rapaz deduzindo que ele fosse gay. Depois deste momento, comecei a refletir sobre os estudos que até então foram feitos em sala de aula e vi o quanto é difícil mudar de concepção que culturalmente está em nós*" (Roberta – 2º/2011).

> "*Durante as aulas lembrei muito de um amigo homossexual, o M. Nas discussões em sala, as meninas da turma geralmente,*

> *quando se referiam aos homossexuais perguntavam "ele é homem?". Quando eu e minhas amigas perguntávamos para o M. se "fulano é homem?", ele se mostrava com um ar de indignação e respondia "homem ele é, só não gosta de mulher!". Me lembrei muito disso, porque a questão do gênero é diferente da orientação sexual*" (Maria – 2º/2011).

Roberta e Maria remetem-se diretamente às aulas, construindo articulações entre as discussões na faculdade e as vivências cotidianas. Está presente a problematização do olhar que classifica, que enquadra as sexualidades a partir dos corpos. O tom de voz que faz pensar que "*essa coca-cola é fanta*", que aciona uma construção da homossexualidade como desvio de gênero, como descaracterização de uma masculinidade padrão, ou seja, haveria certo tom de voz, certa postura, certos programas de TV específicos de "homens de verdade". Ver desenho e ter tom de voz afeminado denunciaria uma suposta homossexualidade. Um processo de enquadramento que transforma os sujeitos homossexuais em "radares" das homossexualidades e em detentores de algum conhecimento que lhes possibilita identificar, verdadeiramente, que é ou não "homem de verdade", ou seja, quem é heterossexual ou não. O que o amigo de Maria faz é problematizar essa associação, dizendo "*homem ele é, só não gosta de mulher!*", algo que também fazemos nas aulas e que a própria estudante registra: "*Me lembrei muito disso, porque a questão do gênero é diferente da orientação sexual*".

A caracterização do sujeito homossexual como "feminino" e "invertido" baseia-se nos estudos da Medicina do século XIX, que estabelecendo a diferenciação dos sexos, cria também a diferenciação dos gêneros, identificando os homossexuais com "marcas" como trejeitos, comportamentos, fala e, sobretudo, o desejo pelo mesmo sexo. O homossexual surge como o "invertido", classificado como perversão, como se tivesse o corpo de homem com sexualidade feminina (e vice-versa).

Esse processo histórico de constituição das homossexualidades acaba por conferir uma homogeneidade aos sujeitos homossexuais, como "afeminados", desviantes da diferenciação instituída dos sexos (anátomo-fisiologia) e dos gêneros (comportamentos intelectuais e sociais dentro da moralidade estabelecida). Ressalta-se, nesse caso, a intensa preocupação para com os homossexuais masculinos e a pouca visibilidade das homossexualidades femininas. As estudantes Roberta e Maria apontam para a recorrência desses enquadramentos. Ao pensar que "*essa coca-cola é fanta*", Roberta aciona marcas culturalmente construídas da homossexualidade como desvio do gênero para enquadrar o rapaz pelo tom de voz e comportamento social. Essa ação não é

exclusiva de Roberta, mas se apresenta como uma prática social recorrente. Quando Maria e suas amigas perguntam ao amigo homossexual se os homens que elas viam eram "realmente" homens, elas também se inserem nessa ordem sociocultural, que expulsa os homossexuais do gênero masculino, atribuindo-lhes um lugar de exterioridade. Outra estudante, Helena, também narra em seu diário a desconstrução da associação natural entre sexo-gênero-heterossexualidade:

> "*Discutimos o conceito gay, que é alguém que gosta de outro alguém do mesmo sexo. Muitas pessoas acham que o gay é apenas o homem que se veste de mulher e repassam isso a seus filhos, alunos. Uma pergunta que o professor lançou para discussão em sala, me chamou atenção: nascemos homens e mulheres ou aprendermos a ser? No começo pensei que sim, nascemos homens e mulheres biologicamente é assim que se define. Mas, quem define? Fiquei confusa e pensei que se a sociedade definisse que sou homem, eu acreditaria que sou*" (Helena – 2º/2011).

Em nossas aulas debatemos as questões levantadas por Helena: "*Nascemos homens e mulheres ou aprendemos a ser?*". Essas e outras questões desafiam as concepções previamente construídas das estudantes: "*No começo pensei que sim, nascemos homens e mulheres biologicamente é assim que se define*". Mas, ao tomá-las como construções, eu desafio as estudantes a pensarem que os modos como nos constituímos mulheres e homens são parte de um investimento social, cultural e histórico para que nos tornemos o que somos, posto em ação por diversas instâncias como a família, a escola, as mídias, a religião, a Lei.

> Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2001, p. 25).

A estudante também se refere à discussão sobre a homossexualidade, associando-a a discussão dos gêneros em função da "confusão" com as sexualidades, ou seja, nas relações sociais o sujeito homossexual é tido como pertencendo ao gênero contrário do seu sexo biológico, fato que chama a atenção de Helena, pois ela também se coadunava a essa concepção: "*Muitas pessoas acham que o gay é apenas o homem*

que se veste de mulher e repassam isso a seus filhos, alunos". Haveria um "*conceito gay*"?

A demarcação do sujeito homossexual pelo discurso médico do século XIX envolvia a afirmação da sua feminilidade, ou seja, todo homossexual deveria ser feminino, pois isso era a prova de sua inversão, ao mesmo tempo em que provava a existência de dois sexos distintos e o sexo feminino poderia habitar no corpo de um homem biológico. Dessa demarcação, depreende-se que a construção da homossexualidade só foi possível a partir da diferenciação de sexo/gênero, colocando homens e mulheres como opostos. Com isso, foi possível criar o "normal" e o "desviante" e, consequentemente, construir a divisão hetero/homossexual (LOURO, 2009).

Louro (2009) nos lembra que os gêneros e as sexualidades estão profundamente articulados e muito frequentemente se mostram confundidos, ou seja, "experimentações empreendidas no território da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero" (p. 91). Assim, a transgressão da norma heterossexual não afetaria apenas a sexualidade, mas representaria uma espécie de 'perda' do seu gênero 'original'. Sendo um sujeito desviante, está sujeito às sanções relacionadas à manutenção da norma, o que convencionou-se nomear como homofobia e heterossexismo.

4- "*Por que a menina deveria levar uma surra?*" – entre homofobia e violências

Segundo Junqueira (2009) o termo homofobia se difundiu, em princípio, como "medo de estar próximo a homossexuais", em seguida ampliando sua abrangência semântica e passando a englobar "uma variada gama de sentimentos e atitudes negativas em relação a homossexuais e à homossexualidade" (p. 370). Borrillo (2010) argumenta que, inicialmente, o termo remete a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais. Em suas análises, o autor circunscreve duas dimensões designadas pelo termo: uma "dimensão pessoal", que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e uma "dimensão cultural", "em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social." (p. 22). Borrillo (2010) argumenta que a homofobia pode ser pensada como uma forma de inferiorização, que designa o "outro" como contrário, inferior e anormal, posicionando-o "fora do universo comum dos humanos" (p. 13). Ela se insere na lógica da hierarquização das

sexualidades, contribuindo para a manutenção do status superior concedido à heterossexualidade.

A homofobia aparece nas aulas da disciplina TEGSE como tema e como fato trazido pelas estudantes ao relatarem situações vivenciadas em seu cotidiano. Helena, por exemplo, produziu uma *escritanarrativa* em torno da discussão realizada:

> "*Com tantas discussões e lutas a favor da diversidade e principalmente contra o preconceito, percebemos grandes avanços na questão. Mas, o caminho ainda é longo. Ainda existe violência contra LGBT e em 76 países ainda temos a condenação do ato homossexual. Essa rejeição aos gays é chamada de homofobia. As novelas vêm tratando desse assunto, mostrando ações de violência contra os homossexuais promovidas pelos chamados pit boys. O caso mais absurdo foi o acontecido a pouco, onde pai e filho se abraçaram na rua e foram covardemente espancados por esse grupo, confundidos com homossexuais. As pessoas vivem com medo e muitas vezes se escondem atrás dos padrões para não se colocarem em exposição.*" (Helena – 2º/2011).

A *escritanarrativa* de Helena apresenta uma apropriação bastante aligeirada de certas ideias que merecem ser problematizadas. Em primeiro lugar, a estudante aponta a face mais visível do que se concebe hoje como sendo homofobia: a violência física. Ela o faz apontando os países em que a homossexualidade é condenada como crime, a violência retratada pelas novelas e a notícia do espancamento de pai e filho confundidos com homossexuais. Para além desse componente, a homofobia está presente nos insultos, piadas, representações caricaturais e na linguagem cotidiana, relacionada com mecanismos de exclusão, disposições hierarquizantes, relações de poder e sistemas de crença e de representação, atribuindo a gays e lésbicas o caráter de criaturas grotescas, objetos de escárnio, algo que vai além dos aspectos de ordem psicológica. (BORRILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2009).

Outro aspecto a ressaltar é a caracterização que a estudante faz: "*Essa rejeição aos gays é chamada de homofobia*". A discussão contemporânea amplia a noção de que a homofobia estaria direcionada apenas aos gays e lésbicas. Com a compreensão de que ela se organiza como guardiã das fronteiras tanto sexuais (hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino), o espectro da abjeção se amplia, passando a atingir quaisquer sujeitos cujos corpos ou comportamentos façam borrar essas fronteiras: gays e lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, mas também homens e mulheres

heterossexuais que se afastem das normatizações binárias dos gêneros (homens mais sensíveis e emotivos, mulheres mais independentes e impositivas, por exemplo). Vemos isso na referência que a estudante Helena faz à notícia de que pai e filho foram violentados por estarem abraçados, ocasião em que foram confundidos com homossexuais[68]. Esse seja talvez um dos questionamentos ao termo homofobia, primeiro, porque com ele corre-se o risco de falar exclusivamente de gays; segundo, porque as violências homofóbicas se dirigem a todas e todos, apenas em graus diferentes (MISKOLCI, 2012).

Desse modo, é preciso contextualizar as sociedades ocidentais contemporâneas como organizadas pelo regime heterossexista, no qual está pressuposto que todos os sujeitos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Esse regime investe na naturalização cultural da heterossexualidade, pautada na imposição do modelo de casal formado apenas por um homem e uma mulher e de suas relações amorosas e sexuais. Ou seja, é o regime heterossexista que funda a heteronormatividade, que "se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero" (MISKOLCI, 2012, p. 44), sujeitos que passam pela experiência da abjeção, caracterizada pela repulsa e horror que os transforma em "poluidores" ou "impuros", a ponto de o contato com eles ser temido como potencial contaminador.

A homofobia seria um ato performativo da heteronormatividade, ou seja, o preconceito e as práticas discriminatórias praticadas contra os sujeitos que quebram os padrões normativos são elementos que produzem e reforçam esses mesmos padrões. Insultar, xingar, discriminar, violentar são mecanismos reiterativos que efetivamente produzem aquilo que nomeiam, ou seja, colocam os sujeitos no lugar da subalternidade e da abjeção. Como argumenta Butler (2001), "as normas regulatórias do 'sexo' trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual" (p. 154).

Borrillo (2010) aponta o heterossexismo como um sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista de acordo com a orientação sexual, sendo a heterossexualidade o padrão para avaliar todas as demais sexualidades. Esse sistema se define, desse modo, pela crença na existência de uma hierarquia das

[68] A notícia pode ser encontrada no seguinte endereço: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/07/fiquei-em-choque-diz-filho-de-homem-que-perdeu-parte-da-orelha.html. Acesso: 11 de agosto de 2011.

sexualidades, no qual a heterossexualidade ocupa posição superior e todas as outras formas de sexualidades "são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização." (p. 31).

Sendo a heteronormatividade um regime de visibilidade (MISKOLCI, 2012) instaura-se uma polícia dos corpos e dos comportamentos, constituindo mecanismos como o apontado na *escritanarrativa* da estudante Helena: "*As pessoas vivem com medo e muitas vezes se escondem atrás dos padrões para não se colocarem em exposição*". Um dos mecanismos heteronormativos é o "armário", ou seja, a não revelação de uma sexualidade discordante da norma heterossexual. "Esconder-se", "não se colocar em exposição" seria, nesse caso, uma estratégia que possibilita enquadrar-se e desfrutar dos privilégios concedidos àqueles que colaboram para manter a ordem heterossexista. Trata-se, desse modo, de uma relação de mútua dependência, na qual o binário hetero/homo se coloca não como uma oposição, mas como elementos que se sustentam.

> O armário é um regime que, com suas regras limitantes no que toca ao público e ao privado, serviu para dar forma ao modo como questões de valores, moralidade e conhecimento foram tratadas na sociedade ocidental como um todo há mais de um século. Sua análise permite perceber que o binário hetero/homossexualidade não se trata de verdadeira oposição, é, antes, um único sistema interdependente que tem por objetivo reinscrever incessantemente uma hierarquia que privilegia e reitera a ordem heterossexual desprezando e subordinando sujeitos homo-orientados (MISKOLCI, 2009, p. 331-2).

Estar ou não no armário, assumir ou não uma sexualidade discordante, envolve ocupar ou não o lugar da injúria e da abjeção, que se manifesta na violência concreta, física ou simbólica, vivida por muitos sujeitos nas relações sociais. A estudante Arlete narra em sua escrita as tensões de ocupar esse lugar a partir do filme "Tomboy[69]":

> "*Durante essa semana assisti com meu namorado o filme "Tomboy". Fiquei bem preocupada com a reação dele sabe! Ele dizia o tempo todo que "a menina deveria levar uma surra". Comecei então a questioná-lo, "por que a menina deveria levar uma surra?"; "e se fosse sua filha? Você ia fazer o quê?"... São questões bem complexas e difíceis de se discutir sabe, tem horas*

[69] Tomboy. Dirigido por Céline Sciamma. Drama. França, 2012.

> *que ele fala que se acontecer com uma filha dele, ele vai ter que aceitar, mas que não gostaria. E tem momentos que ele fala que não aceitaria... Há um tempo atrás quando uma amiga dele contou que era lésbica ele disse que se ela era feliz, era o que importava. Acredito que ele teve essa reação também devido a algumas conversas que nós já vínhamos tendo em relação ao meu irmão... Enfim, esse assunto é tããããããooo complexo...!*" (Arlete – 1º/2012).

A violência é a face perversa do preconceito que insiste em se fazer presente nas relações sociais quando se trata das sexualidades não heterossexuais. A manutenção da norma heterossexual está pautada na vigilância das fronteiras de gênero e sexualidade, bem como na punição daqueles sujeitos que porventura venham a ultrapassá-la ou aproximar-se delas. As relações de poder produzem corpos disciplinados, sujeitos ativos. A violência extrapola a tentativa de disciplinar o outro: o uso da força é o limite da disciplinarização, ou seja, da ação sobre a ação dos outros. "Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas: ela força, dobra, quebra, destrói; ela fecha todas as possibilidades", almejando a passividade e reduzindo as resistências (FOUCAULT, 2010a, p. 287).

Tomboy narra a história de Laure, que se apresenta como Mikael, se veste com roupas largas, tem cabelos curtos e comportamentos sociais atribuídos ao gênero masculino, considerando o sistema binário de gênero que organiza as relações sociais. Tomboy seria o termo usado para designar garotas que têm hábitos ou características "típicas" de garotos. Mikael/Laure borra as fronteiras do gênero e por isso é imediatamente colocada no lugar subversivo da homossexualidade, merecendo sua punição: "*a menina deveria levar uma surra*", disse o namorado da estudante Arlete. De uma situação hipotética, presente no filme assistido, Arlete a transporta para "a realidade": "*e se fosse sua filha?*". Um assunto complexo, mas que vem sendo colocado em discussão, vem ganhando visibilidade, provocando problematizações que se inserem no cotidiano das relações sociais, especialmente quando pessoas próximas – uma amiga, um irmão... – "saem do armário", revelam-se homossexuais. O preconceito manifestado nessas relações amplia-se para o julgamento moral dos sujeitos, não se limitando àqueles que assumem publicamente a homossexualidade, mas também àqueles a quem essa condição é imputada.

5- Brevíssimos apontamentos a título de finalização

No decorrer deste trabalho foram empreendidas problematizações acerca dos modos pelos quais estudantes de Pedagogia, no âmbito de uma pesquisa, expressaram relações estabelecidas com a discussão das homossexualidades em aulas de uma disciplina acadêmica. Tomando o sentido de formação como processo subjetivo de constituição de si e do mundo, a partir dos atravessamentos com os elementos próprios da profissão e para além deles, ressalta-se a relevância da discussão das homossexualidades no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. O sentido dessa discussão passa pela função da universidade como instância de problematização dos conhecimentos construídos nas interações sociais, considerando que estamos enredados por discursos e práticas que educam o olhar, o pensamento, o modo de nos relacionarmos com os outros.

Nas narrativas apresentadas observa-se que as homossexualidades revestem-se de certa novidade para as estudantes, tendo em vista não terem sido objeto de problematização em outros âmbitos. Não que as homossexualidades não estejam presentes em suas vidas, mas tomam outros contornos, são pensadas sob outros ângulos. Levando esse fato para a formação docente, ampliamos as possibilidades de reverberação das teorizações nas práticas pedagógicas e na vida cotidiana, já que não formamos docentes apenas sob o aspecto técnico-profissionalizante, mas também como sujeitos que estarão em contato com crianças, jovens e adultos, negociando sentidos, tensionando saberes e produzindo novos/outros modos de ser, estar, sentir e existir. Pensar na formação que considere as temáticas das sexualidades, dos gêneros e outras, portanto, não é algo que se faz de modo alheio às práticas escolares e às demais pedagogias que circulam socialmente e produzem significados que se incorporam à vida, que instituem e modificam relações de saber-poder, a partir das quais, frequentemente, observamos situações de desigualdades e violências que precisam ser transformadas.

Referências

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad.: Guilherme J. F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo crítico. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 367-444.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 09-34.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 85-93.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.

RIOS, Roger R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 53-83.

Autores	GT-21/23
FRANCILENE BRITO DA SILVA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

PESQUISA SOBRE "AFRODESCENDÊNCIA" – QUE CONTRIBUIÇÃO TRAZ À PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO BRASIL?

Francilene Brito da Silva – UERJ

> *Chamo-me Imani. Este nome que me deram não é um nome. Na minha língua materna* "Imani" *quer dizer* "quem é?". *Bate-se a uma porta e, do outro lado, alguém indaga:*
> – Imani?
> *Pois foi essa indagação que me deram como identidade. Como se eu fosse uma sombra sem corpo, a eterna espera de uma resposta.* [...]
> *Atribuir um nome é um ato de poder, a primeira e mais definitiva ocupação de um território alheio.*
> (COUTO, 2015, p. 15-17, grifo do autor).

> *Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade:* índios. *Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de* negros.
> (QUIJANO, 2005, p. 127, grifo do autor).

Em tempos de "ódio", "golpes" e "luta" na América Latina[70], a favor de um neoliberalismo sem limites e em detrimento de uma democracia mesmo que ainda espremida, o contexto político brasileiro de 2016 revela um *Brasil Colônia* e um *Brasil Ditadura Militar* deitados "eternamente" em berço midiático oportunista, mostrando suas vísceras. Homens brancos/cristãos que homenageiam Ustra(s)[71] e mulheres brancas "belas, recatadas e do lar"[72] ganham momentos de fama em troca de uma perpetuação do poder de uns poucos (elite) e de práticas de senhores de escravos e torturadores contemporâneos. Tudo para manter uma definitiva *ocupação do território alheio*. Suas ações não são diferentes daquelas que nomearam "índios" e "negros" em tempos também de "ódio", "golpes" e "lutas" por nomes, territórios e saberes, em nome de um certo deus e de seus impérios. Subalternizar o "outro" para dizer quem são! Assim funcionam seus projetos "mundiais" baseados em mentiras/decepções/enganações,

[70]Sobre o momento atual na política de países latino-americanos, ver Vijay Prashad (2016).
[71]Crítica com relação ao voto de um deputado que exaltou a Ditadura Militar no Brasil, na figura do torturador Ustra. Cf. BARRUCHO, 2016.
[72]Frase citada a respeito da matéria da revista "Veja" da semana de 18 a 22 de abril de 2016. Comentários sobre a matéria, cf. Djamila Ribeiro (2016).

arrogâncias e demandas locais. Para além dessas práticas, o compromisso social de pesquisadores em educação como apoiadores na formação para uma cidadania informada, crítica e participativa pode repensá-las a partir de olhares outros, de perspectivas outras?

As velhas (e renovadas?) práticas/crenças/ideologias colonialistas que sempre voltam à tona nos desafiam a mexê-las de forma astuta para que não caiamos nos simplismos e nas armadilhas delas. A questão racial, o nosso foco aqui, não está livre deste problema, e sim faz parte dele como um dos elementos que ajudaram a erguê-lo e ainda o sustenta. A questão do chamado "índio"/"negro" não é problema de nativos e afrodescendentes, é uma questão de toda a América Latina/África bem como de todos envolvidos numa intitulada Modernidade/Escravização/Globalização. Os programas de pós-graduação no Brasil não estão isentos de responsabilidades nesse momento, ainda mais quando lembramos que pesquisa e educação fazem parte de metas governamentais e sociais para transformações de um Estado/Nação. Entidades como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) exemplificam esta tendência. Trazer vozes que problematizam continuamente e epistemologicamente o já dado, trazer enunciados que não salvaguardam um poder e um saber único de colonialidade, podem nos ajudar nessas transformações na validação de saberes não fundamentados?

Imaginamos que, a partir das duas epígrafes acima, precisamos de uma metáfora para *tensionar* a ideia de subalternidade inscrita. Por isso apresentamos uma metáfora, emprestada do enunciado feito por Wole Soyinka (ou Akinwande Oluwole Soyinka – professor de literatura e dramaturgo nigeriano que em 1986 foi Nobel de Literatura), que diz: "Um tigre não precisa proclamar sua tigritude. Para ser eficaz, ele ataca sua presa" (MUNANGA, 1988, p.36). Expliquemos como surge essa ideia.

Ao criticar o movimento político-cultural de *negritude* idealizado por Léopold Sédar Senghor (escritor e político senegalês) e Aimé Césaire (poeta e escritor antilhano) dentre outros – influenciados especialmente pelo poeta norte-americano, de origem jamaicana, Claude McKay nos anos de 1930 (OLIVEIRA, 2001) – Soyinka nos fez pensar nas pesquisas sobre educação e afrodescendência que atualmente se desenrolam no Núcleo de Pesquisa Roda Griô – GEAfro: Educação Gênero e Afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí e ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma universidade, coordenado pelo professor Pós-PhD. Francis Musa

Boakari[73]. Pois, são as histórias dos partícipes das pesquisas que interessam a esse núcleo.

Então, o primeiro enunciado, de sentido político, envolve a atribuição de um *nome* a outrem. Segundo, temos o enunciado de que "índio" e "negro" foram nomes atribuídos por um ato de poder colonizador, que definiu margens e imagens fixas de milhares de pessoas, e atualmente milhões, nascidas em territórios, que foram denominados também nesse processo, de América e África especialmente, a partir de uma diáspora criminosamente forçada pelo escravismo eurocêntrico. Esse ato criminoso, que se bifurca em práticas de epistemicídio e genocídio, foi um dos elementos que sustentou o empreendimento colonialista que inventou uma cultura "universal moderna", e uma Europa, em detrimento de outras culturas que não tinham como modelo o "homem, branco e cristão", de preferência aparentando heterossexual. Em terceiro lugar, por causa desse empreendimento, "achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*" (QUIJANO, 2005, p.127) num sentido de uma negativação do "outro". Muitas lutas ocorreram, mas destacamos, no quarto momento, o século XX, em que nasceram movimentos como o da *Negritude* nos anos de 1940-60 que procuravam exaltar os rotulados negros e tentar uma unificação positiva tendo como base: características de povos originários de continente africano ou afrodiaspóricos como a ancestralidade e fenótipo subsaariano, etc. Desse modo, deixava-se de ser um estudante, uma pessoa de origem martinicana, nigeriana, haitiana, leonesa, senegalesa, malgaxe, para ser "negro" de forma celebrativa. A partir desse movimento, é que percebemos a necessidade de nós forçosamente/discriminadamente chamados/conhecidos de negros precisarmos proclamar que somos pessoas que temos orgulho de nossa "raça" – *negritude*, *tigritude*. Essa necessidade nos traz um quinto ponto ou momento de debate, a necessidade que tem a sociedade brasileira de convencer-se de que é uma "democracia racial" e que, portanto, não há racismo no Brasil.

Dessa forma, algumas perguntas nortearam esse trabalho. Cada uma delas está relacionada com um raciocínio iniciado acima pelos tópicos de primeiro a quinto ponto

[73] O professor Francis Musa Boakari é um serra-leonês que vem atualmente estudando, dentre outros temas, a categoria afrodescendência no Brasil. Suas ideias e sugestões colaboraram com esse texto, mesmo não sendo intitulado coautor. Sobre mais informações ler: COELHO, Raimunda Ferreira Gomes Coelho & Francis Musa Boakari (2013).

ou momento reflexivo desse debate. Destarte, são também questionamentos que não findam aqui e que nos instigam para novas lucubrações.

É crucial lembrarmos que a educação, tanto a escolar/acadêmica quanto na sua forma social, fundamentalmente é atividade voltada à (in)formação a fim de transformar/fortalecer o ser-sendo sujeito social ou vítima cultural. Deste modo, parafraseando Mia Couto (2015), "*Imani*' quer dizer '*quem é*? [...]. Como se fosse uma sombra sem corpo, a eterna espera de uma resposta" (p.15): O que as nossas histórias têm a ver com isso? Como a atribuição de nomes ajudou a formar um novo padrão de poder mundial que se configurou como colonial/moderno e eurocentrado? Por que a mistura ou a chamada miscigenação não ofuscou a negativação de nomes como "negro", mas ajudou a reforça-la? Por que a positivação da "negritude" fez com que Wole Soyinka dissesse que o tigre não precisa proclamar sua tigritude porque ele ataca e pronto? A sua natureza percebida é a real dos cotidianos? Por que a sociedade brasileira em geral tem necessidade de proclamar que não é racista?

Essas perguntas fazem parte de uma tentativa de adentrar na ideia de trazer o termo afrodescendência como uma forma de corroborar com as pesquisas em educação. Assim, a pergunta principal é: Escolher falar sobre nós como afrodescendentes, contando nossas histórias, traz alguma contribuição para pesquisas no campo da pós-graduação em Educação, para além de proclamarmos uma democracia racial e/ou uma negritude positiva?

Algumas reproduções de falas de alguns sujeitos de nossas pesquisas podem fornecer pistas para continuarmos nossas inquirições.

Narrativas afrodescendentes – falar de vitórias, resiliências e conspirações discriminatórias, é preciso?

Consideremos alguns trechos de narrativas de participantes da oficina "Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes" nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2015, na Universidade Federal do Piauí, onde podemos agora, nesse texto, dialogar sobre, tentando discutir cada questão acima.

"Quem é?" – alguém que não sabemos quem é.

Quando o filósofo sul-africano Magobe Ramose (2011) aborda o *ubuntu*, uma cosmovisão africana que ficou conhecida popularmente como "eu sou porque tu és", nos faz entender que Ubuntu significa humanidade, mas uma humanidade que se reconhece a partir do reconhecimento de outras humanidades. Magobe Ramose (2011, p.16) não nega a popularidade romântica do Ubuntu que nos faz pensar somente no aspecto da paz – que numa visão ocidental se deixa levar pela infinita capacidade de submissão de um ser – mas, lembra que nele não podemos ignorar a violência que gera a sobrevivência dos que estão envolvidos ontologicamente em diferentes conflitos de contextos sociais.

Enrique Dussel, em vídeo (E. DUSSEL..., 2013), em uma entrevista sobre "El Giro Descolonizador" aborda a questão ontológica a partir do que chama de filosofia da *Liberación*, uma *filosofia bárbara*, pois defende que o "ser" foi criado como uma definição filosófica ocidental. E nessa visão o *ser* existe, ele *é*, o *não-ser* não existe e *não-é* – nesse sentido, o *não-é* está representado na imagem do "bárbaro", do "outro", do "índio" e do "negro", daqueles que foram assassinados e daqueles que sobreviveram e foram subjugados. O *não* que não conta, que não-é, e mais importante, não pode ser – ainda? Essa sombra sem corpo, que espera eternamente uma resposta dos colonizadores das almas africanas/indígenas para lhe conferir uma humanidade não representa uma filosofia africana, no geral. Pois, no Ubuntu o movimento não é uma espera pelo outro que lhe vai conferir essa humanidade e sim existências mútuas e complexas de humanidades, que se enredam e desenredam nas várias interações, sejam na sua infinita capacidade de promover a paz ou na sua capacidade de se mover violentamente para sobreviver. Porém, sem negar-se uma(s) à(s) outra(s). São nestas consciências e experiências coletivas que cada pessoa se faz humana, em comunidade! "Com a afrodescendência, há espaço para discutir/aprender/trabalhar o <u>*UBUNTU*</u> como princípio de vida em comunidade"[74].

Dessa forma quando contamos as nossas histórias, contamos para alguém que pode, a partir desta, pegar o fio da meada de nossa humanidade para contar a sua história de humanidade também. Ser, nesse sentido, é ter um nome que nos qualifica enquanto alguém que aciona suas memórias para se fazer narrativa histórica, sendo. Ter um nome é, pois, ter uma história. Se nego sua história, nego seu nome, sua

[74] BOAKARI, Francis Musa. Afrodescendência: categoria crítico-construtiva em discussão. Teresina, 02 out. 2015. Notas para a reunião semanal do Núcleo de Pesquisas Roda Griô: GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência; arquivo enviado por E-mail e ainda não publicado.

humanidade. Se lhe atribuo um nome que nega sua história, atribuo a você à sua negação, à negação da sua humanidade; atos de epistemicídio e genocídio.

> E assim, né... se você for olhar por cor de pele, acredito que eu era uma criança branca, não sei também se tecnicamente eu já... porque meu pai é negro. [...]. E aí, eu vim me reivindicar ... pela carga genética do meu pai... eu... [27'40 – vídeo]... "Ah como você vai se classificar no Psiu?"... "Ah, eu sou afrodescendente!". (André, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes*. Transcrição, 22 out. 2015, Teresina, PI)[75].

Ser um afrodescendente pode ser uma prática/sentido que me faz aproveitar a oportunidade, porque esta não dura muito tempo, mas pode ser também uma maneira de existir. Para além dos julgamentos morais/sociais podemos dizer que é um diálogo tenso que desmonta o *não-nome* que ganhei de "negro" ou qualquer outro "quem é?". Essa oportunidade não reduz o fator de negação da nossa humanidade, mas mostra a tensão existente, inquieta-nos a discutir o *não-nome* que ganhamos quando tir(ar)am nossos nomes: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, mendes, wolofs, temnes, e milhares de outros povos africanos.

> Aí daí eu era muito rebelde, mas ao mesmo tempo eu estudava, [...] tirava as melhores notas... [...] eu sofri ... eu sofria muito racismo [...]. Não importa o país, não importa é... o espaço, não importa as pessoas passam por mim ... eu sempre vou ser enxergada dessa forma. Eu não vou ser enxergada como advogada, [...] sempre vou ser enxergada como uma mulher negra ou como uma negra mulher [...] eu, consegui passar em Direito, assim... isso calou ... muita gente assim. (Mona, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes*. Transcrição, 22 out. 2015, Teresina, PI).

O que não nos faz retroceder, em busca de nós mesmos, é justamente essa capacidade que temos de nos ligar à nossa ancestralidade Ubuntu, de inventar formas de sobrevivências e de negociações nesse universo, que na verdade é pluriverso (RAMOSE, 2011). Consigo transitar nessa pluriversidade chamada humanidade com o corpo todo fazendo história, mesmo que marcado/a por um *não-nome* em qualquer lugar

[75] TRANSCRIÇÃO DA OFICINA "PROPOSIÇÕES SOBRE IMAGENS DE MULHERES E CRIANÇAS AFRODESCENDENTES". Teresina-PI, 21, 22 e 23 out. 2015. [Arquivo particular ainda não publicado]. Os nomes (no caso, parte dos sobrenomes ou de apelidos) dos sujeitos/partícipes dessa oficina foram mantidos com devido consentimento a partir de E-mails trocados no período de 2015 e início de 2016. Ressaltamos ainda que: Soares (um dos sujeitos da pesquisa) relatou, em outro momento da oficina, que não concordava com o termo afrodescendência e que, ainda, estava ligada as denominações de raízes negras, especialmente quanto a imagem/resistência da mulher e criança negras.

que eu vá. Ser/Fazer diferente, é meu nome? Seja quem for, não serei "quem é?" como alguns querem que eu seja. Então, já sou!

E "os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América"...

A origem da ideia de "Modernidade" que uma restrita Europa quis incutir aos "outros" – aqueles sem os quais esta mesma Europa não poderia ter sido "moderna" – sustenta-se, contudo, num empreendimento de *sistema mundo global* (QUIJANO, 2005) e na propaganda enganosa de uma civilidade racional, avançada e secular. Tal sistema impôs, com as invasões, especialmente na América (Latina), um padrão de poder mundial que tem como base a colonialidade de poder, o capitalismo e o eurocentrismo, que por sua vez, tiveram na RAÇA sua forma melhor de dominação. Invadiram e se apropriaram de vastos espaços/tempos de povos que já havia construído suas próprias modernidades, todos esses povos já eram civilizações complexas. A raça como uma intricada cartada identitária fez com que todos esses povos fossem considerados não-europeus, e, portanto, não-modernos – sinal de passado, misticismo, pré-histórico, antigo, miséria. Assim é criada a "Europa" e com ela a "Modernidade", dependente de um sistema Colonial de poder, que por sua vez é racista (que elege alguns grupos para os piores lugares, baseado numa ideia de raça inferior) notadamente em regimes de escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade e salarial – "formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos" (p. 118) que se articularam em torno do capital-salário e do mercado mundial.

Assim, com base na ideia/prática de *raça*, nomes como branco, índio, negro, mestiço, América, África, Europa, Ásia, Oriente e Ocidente são invenções e atribuições históricas de uma colonialidade de poder e saber (como sustentação cultural do colonialismo) que serviram de mote para subjugar milhares de pessoas e culturas no intuito de apagamento e ou de rebaixamento histórico/social da maioria desses povos, o que Aimé Césaire (1978) chamou de *possibilidades suprimidas*. Encontramos eco dessas possibilidades suprimidas na voz de Soares (2015) abaixo.

> Na cultura branca, nós não aprendemos a ter ancestral, nós aprendemos a ter o tradicional, [...] patriarcal como referência. E quando se trata da indígena e a negra é que tem a ancestralidade que é, tanto a matriarcal quanto o patriarcado [...]. E nas nossas memórias negras, o branco ele não é, não é ... não é uma lembrança boa que nós temos [...]. Pra quem se reconhece negro e

> indígena, nesse conjunto maior que há cinco gerações atrás eu tinha um ancest... um, um descendente negro ou branco! Tá entendendo? É um indígena... e cinco negros. Pelo menos isso eu consegui reconstruir. (Soares, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes.* Transcrição, 23 out. 2015, Teresina, PI).

Nesse fluxo de descendências também chama-nos atenção o que salienta o próprio Aníbal Quijano em um áudio (ANIBAL..., 2010), quando observa que nesse conjunto de mecanismos e de formas de dominação previas emerge com toda força o GÊNERO como corolário da ideologia de um deus vertical, autoritário, repressivo e patriarcal. As mulheres, nesse sistema mundo global são ainda definidas inferiores aos homens, mas se por acaso pertencerem à, erradamente chamada, raça branca, serão superiores aos homens marcados de negros, por exemplo. E a mulher chamada negra fica em último lugar; quase totalmente invisível.

> E aí minha avó, escrava dessa fazenda, com a família, foi para outro lugar [...]. Então as minhas memórias fotográficas ficaram na casa da minha mãe, então eu não tenho nenhuma foto de infância pra contar a minha história, mas a memória tanto material como imaterial... a gente vai, né, trazendo essas... essas.. esses pedaços de nós. (Lua, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes*. Transcrição, 22 out. 2015, Teresina, PI).

Nesse ínterim, entre-lugar de um passado colonial e um presente colonialista/neoliberal/antidemocrático/desumano/globalizasnte/ignorante, nós vivemos *pedaços de nós*, de nossas/os ancestrais para contar/ser histórias outras sobre nós mesmas/os. Talvez uma *desobediência epistêmica* (ESTÉTICAS..., 2011), em que criamos mecanismos para desestabilizar formas de controle subjetivos disciplinares e desobedecer fortalezas sagradas da cultura hegemônica moderna, ajudaria nas formas futuras de narrar a nós mesmas/os nas pesquisas em educação.

Miscigenação como reforço de negativação ou positivação de uma nação

> Lá no centro, aquela foto maior é a minha mãe negra, e... a minha irmã mais nova. Então assim, [...] foi uma mistura... uma mistura, né, uma miscigenação muito grande. E eu sei que ela [a avó] sofreu o preconceito numa cidade do interior pernambucano há mais de cinquenta anos atrás quando ela viveu com um homem branco do olho azul [...]. (Canejo, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes.* Transcrição, 21 out. 2015, Teresina, PI).

Por causa da miscigenação brasileira, pela qual legamos uma mestiçagem, sem problematizar os mecanismos desta mistura, muitas vezes criminosa e bestial, especialmente no final do século XIX e início do XX, intelectuais e políticos, que representavam o direito e a medicina concomitantemente, irão defender teorias raciais advindas da Europa oitocentista levantando a bandeira de que o progresso da nação brasileira dependeria de uma "purificação" racial. Vista como um fator de degeneração pelo determinismo e pelo evolucionismo (biológicos/ideológicos), a miscigenação tornou-se um entrave para a questão do Estado-nação, esvaziando assim o debate político pela cidadania como participação do indivíduo social (SCHWARCZ, 1994). Mais uma vez, a questão racial garantia as hierarquias sócio históricas privilégio de existência, não mais num Brasil Colônia, mas, agora, como um Estado liberal e, paradoxalmente, racista.

Em seu livro "Gente Boa da Cancela", Elizete Silva (2015, p.47) lembra que alguns autores brasileiros ao defender que, na segunda metade do século XX, as diferentes manifestações culturais brasileiras afirmaram abertamente suas raízes africanas trazendo a miscigenação não mais como um problema nacional e sim como uma solução para sua diminuição e limitação identitária, não enxergaram a restrita participação das comunidades afrodescendentes rurais, por exemplo, no usufruto dos bens da sociedade brasileira, que essas comunidades ajudam a fornecer.

O ideário de "negro" na sociedade miscigenada, tanto no sentido de raça degenerativa, quanto no sentido de raça como engrandecimento identitário brasileiro não nos fez usufruir da democracia nas suas mais diversas formas de existência. Tanto como fator identitário de negativação quanto de positivação, ser negro numa miscigenação como a nossa não nos favoreceu politicamente, nem socialmente; continua sendo uma negativização orquestrada cuja positividade precisa ser justificada.

O tigre "para ser eficaz, ele ataca sua presa".

Wole Soyinka se posicionou criticamente no diálogo sobre o movimente de *Negritude* e tentou descontruir a sua essência política/filosófica, com a frase que retomamos: "Um tigre não precisa proclamar sua tigritude. Para ser eficaz, ele ataca sua presa". Esse posicionamento nos fez refletir que "já somos" nas nossas histórias, por exemplo. Nelas estão contidas nossas experiências, não julgamentos de sermos bons ou

maus dicotomicamente, nelas, existimos *com* as outras pessoas. Se escutarmos trechos das histórias abaixo, o que imaginaríamos que essas pessoas são?

> E no caso de hoje, para contar um pouco da minha... da minha infância que foi muito boa...é eu trouxe esse vestido, né[1'19"30 – áudio], que é...foi o vestido que nós fomos [...] bordado à mão, com renda... e aí teve uma memória de mãos de artísticas da minha cidade, né, [...] que fizeram esse vestido que foi passado de geração para geração dentro da minha casa. (Lua, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes.* Transcrição, 22 out. 2015, Teresina, PI).

> E assim, né, minha avó era uma pessoa tão solidária, que ela, era roceira ...trabalhava na roça, com os outros [...]. Ela dava a refeição pra gente, e pra quem passava na rua. [...]. (Canejo, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes.* Transcrição, 21 out. 2015, Teresina, PI).

> [...] ela [a mãe] era uma pessoa extremamente guerreira [3'58 – vídeo6], ela tinha um grupo de quebradeira de coco lá no interior, ela quebrava, ela quebrava coco para vender na cidade para me dá...para comprar o leite para mim, porque toda família, todos os meus primos, eles não tomavam leite. E... e a minha mãe ia quebrar coco pra comprar leite para me dá, e ela era conhecida tipo assim, como se quisesse ser rica, [...]. (Mona, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes.* Transcrição, 22 out. 2015, Teresina, PI).

Para esse estudo, "ser eficaz e atacar a presa" é "ser" sendo protagonista sociocultural. Nesse caminho, imaginamos alguém que tem uma história, que aciona suas memórias. Ao narramos nossas histórias estamos enunciando nossa imagem/história exterior, mas para isso pressupomos que contamos para alguém ouvi-las. Necessariamente contamos para alguém e esse alguém é quem vai formar, ou dar forma, a minha imagem exterior (BAKHTIN, 2011), pois é quem me vê. Assim, tanto quem ouve como quem conta está num diálogo entre iguais, mesmo que não consensual. Nessas histórias podemos perceber que, cotidianamente, *estamos sendo* de forma eficaz e atacando a presa (os racismos que nos afrontam). As *memórias: de mãos de artistas, de roceiras, de solidárias, de quebradeiras de coco, de riqueza* são tão gritantes que já denunciam nossa existência de lutadoras/es injustiçadas/os pelas histórias mal-construídas-disseminadas, e pela dominação de uma epistemologia cuja lógica é a exclusão de perspectivas outras. Além disso, pela colonialidade de poder e saber as diversas vozes que habitam em nós são distorcidas e asfixiadas. Essas diversas vozes que deveriam nos ajudar ser, a tecer nossas afrodescendências, são também silenciadas.

"O tigre não precisa proclamar sua tigritude", a democracia racial não precisa ser proclamada.

Por que temos a necessidade de proclamar, como sociedade brasileira, que somos uma democracia racial? Se vivenciarmos/contarmos nossas histórias perceberemos se somos ou não racistas, se somos ou não racialmente positivados ou negativados em um dado contexto social. Essas positivação e negativação são perceptíveis nas maneiras como somos evidenciados/mascarados ou visibilizados/invisibilizados.

> A gente percebe desde essas imagens da época do Debret, o negro ele é evidenciado. Agora, como que ele é evidenciado? Qual é o espaço que ele é evidenciado, aonde que ele aparece? Ele aparece na palmatória, ele aparece na mulher que tá feito um cavalinho com um menino brincando. Ele aparece naquela imagem que ele tá só voltado para o trabalho, que tá vendendo alguma coisa. E, aonde que ele é invisibilizado? E, aí quando a gente passa pra essas imagens mais ligadas ao cotidiano, é que você sente a falta... é o que ele falou aqui: Cadê os brinquedos né? As nossas referências? (Firmina, Oficina *Proposições sobre imagens de mulheres e crianças afrodescendentes.* Transcrição, 21 out. 2015, Teresina, PI).

Em relação ao Brasil, a ideologia de uma "democracia racial" é um mito com o qual colabora o discurso salvador da miscigenação para escamotear realidades brasileiras racistas e discriminatórias; as desigualdades históricas permanecem com justificativas que não justificam as diferenciações e práticas excludentes. Roberto DaMatta (1991) observa:

> [...] temos um 'triângulo racial' que impede uma visão histórica e social da nossa formação como sociedade [...] A mistura de raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, situando no biológico uma questão profundamente social, econômica e política, deixava-se de lado a problemática mais básica da sociedade [...] é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, por isso mesmo, pode admitir, entre o branco superior e o negro pobre e inferior, uma série de critérios de classificação [...] o 'racismo à brasileira', paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor. Eis, numa cápsula, o segredo da fábula das três raças... (p. 46;47).

O "racismo à brasileira", expressão simbólica que se estende aos mecanismos das discriminações e práticas desumanizantes contra pessoas definidas como sendo diferentes, demonstra o seu poder de influência pela capacidade de produzir, defender e

se manter (silenciosamente, muitas vezes) efetivo... Mascarando a existência de um problema social e assim, dificultando o seu enfrentamento. Não é possível resolver um problema não existente – eis a sua lógica e fonte de permanência nesse país.

Ainda sobre o Estado-nação moderno na América Latina sustentado pela colonialidade de poder, Aníbal Quijano (2005) afirma:

> A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno.
> Atualmente podem-se distinguir quatro trajetórias históricas e linhas ideológicas acerca do problema do Estado-nação:
> 1. Um limitado mas real processo de descolonização/democratização através de revoluções radicais como no México e na Bolívia, depois das derrotas do Haiti e de Tupac Amaru. No México, o processo de descolonização do poder começou a ver-se paulatinamente limitado desde os anos 60 [...]. Na Bolívia a revolução foi derrotada em 1965.
> 2. Um limitado mas real processo de homogeneização colonial (racial), como no Cone Sul (Chile, Uruguai, Argentina) por meio de um genocídio massivo da população aborígene. Uma variante dessa linha é a Colômbia, onde a população original foi quase exterminada durante a colônia e substituída pelos negros.
> 3. Uma sempre frustrada tentativa de homogeneização cultural através do genocídio cultural dos índios, negros e mestiços, como no México, Peru, Equador, Guatemala-América Central e Bolívia.
> 4. A imposição de uma ideologia de "democracia racial" que mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. Dificilmente alguém pode reconhecer com seriedade uma verdadeira cidadania da população de origem africana nesses países, ainda que as tensões e conflitos raciais não sejam tão violentos e explícitos como na África do Sul ou no sul dos Estados Unidos. (p. 136).

Como então sustentar algo que não se sustenta nem na forma de discurso lógico nem pragmaticamente no cotidiano? E, por que precisamos sustenta-lo? A quais interesses serve esse mito? A quem interessa sustentar que existe uma democracia racial no Brasil?

Escolher falar sobre nós como afrodescendentes, contando nossas histórias, traz alguma contribuição para pesquisas no campo da pós-graduação em Educação, para além de proclamarmos uma *democracia racial* e/ou uma *negritude* positiva, num país como o Brasil?

Se todos os dias "atacamos a presa" nos enfrentamentos sociais, nas escolhas educativas, nas seleções de pesquisas, nas escolhas políticas é nesses mesmos

enfrentamentos que *estamos sendo*. Gastamos valiosa energia em querer desfazer o que já está feito, em querer mostrar que não somos racistas ou que somos pessoas boas, positivas e gente bondosa. Dessa maneira não existe e nunca existirá (de qualquer maneira) uma afrodescendência fora de seu contexto de atuação. Pretender que o termo "afrodescendência" seja algo mítico ligado ao passado reivindicando uma pureza racial também seria um engano. Lutamos para viver no cotidiano o que estamos chamando de afrodescendência como humanidade, de nós roubada historicamente, e negada cotidianamente.

Os processos afrodiaspóricos históricos não são os únicos que aconteceram, a todo momento vivenciamos afrodiásporas. Estamos envolvidos num complexo jogo que nos instiga sobrevivermos dignamente. Pois, segundo Julio Tavares (2008/2010):

> Cerca de 150 milhões de almas são herdeiras diretas da cultura africana, são negros e mestiços que, pelo menos, configuram cerca de 30% da população da região latino-americana e que, em especial, estão localizados no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. Contudo, séculos de exclusão e dominação mantêm essas populações sob os piores índices econômicos e sociais, sem contar a indignidade, a ausência de reconhecimento cultural, as injustiças cognitivas e a falta de respeito advinda da inexistente cidadania. Pior ainda é a forma banalizada e naturalizada como as elites tratam as situações cotidianas frequentemente engolfadas no estereótipo e na imaginação colonial. (p.84).

Por certo, não depende somente de nossas práticas cotidianas as transformações sociais perante tal situação, no caso específico, em que nos debruçamos, acreditamos que será preciso que a partir dessas práticas/conhecimentos saibamos articular nossos conhecimentos acadêmicos para repensarmos maneiras sociais-políticas de atacar o problema, que é complexo e tem várias frentes de soluções.

Popularmente, alguns discursos sobre afrodescendência ganharam espaço no dia-a-dia de pessoas que utilizam as redes sociais e percebemos, em muitos deles, o imaginário de que esse termo ajuda a invisibilizar as pessoas discriminadamente reconhecidas como "negras" com maior teor de melanina e aparentemente de tez da pele escura; pessoa de origem fenotipicamente africana sulsaariana. Por esse ponto de vista, a ideia de uma afrodescendência seria correlata da ideia de uma miscigenação ou mestiçagem que seria negativa à medida que as pessoas consideradas "pretas" ou "negras" apareceriam diluídas nessa categoria. Desta forma seria mais um termo para dar base a uma democracia racial brasileira. O que assusta nesse debate é que deixamos de considerar que, tanto à categoria mestiço quanto às categorias negro ou preto

refletem em si (mesmo se tentarmos demonstrar uma democracia racial ou uma positivação da negritude) uma história única e silenciam que estivemos sempre ativos/as – e enganosamente alijados do processo de sermos pessoas e ou de sermos pessoas cidadãs. Por outro lado, temos ciência de que a categoria afrodescendência não está fora do jogo de preconceitos raciais, discriminações e ou quaisquer outras perdas sociais. Entendemos, no entanto, que acionamos com esse termo uma categoria que não desperdiça as experiências com viés na ascendência. Considerando que essa ascendência não se configura como fixidez de uma África mítica, mas como uma constante produção de histórias a partir das afrodiásporas enfrentadas a cada dia por diferentes sujeitos sociais.

Dessa forma, compreendemos que afrodescendente é sujeito social chamado "negro", aquele cujas histórias não conseguiram ser banidas pelo *sistema mundo global* (o mesmo que as negaram), porque (sobre)vivem plenas de sol. As memórias coletivas servem de fontes destas histórias, narrativas outras.

Em cada âmbito da existência social moderna foram articuladas formas de controle das relações sociais e para cada um desses âmbitos há instituições para exercer esse controle. Então, o trabalho, o sexo, a autoridade, a intersubjetividade estão sobre a égide, respectivamente, da empresa capitalista (que no caso latino-americano é também latifundiária); da família burguesa (que no caso brasileiro ou latino-americano, é paradoxalmente cristã também); do Estado-nação; e da racionalidade eurocêntrica (QUIJANO, 2005). Todas essas instituições e âmbitos nasceram e se mantêm de pé por uma ideologia racista/machista. As pesquisas questionadoras com metodologias ativas – porque aproveitam as vivências cotidianas para assuntar/dissecar as mazelas duma sociedade que até no século XXI ainda não reconhece as suas estruturas desiguais, práticas desumanas e ideário excludente em educação – também mexem com todos esses âmbitos e instituições direta ou indiretamente.

REFERÊNCIAS:

ANIBAL Quijano – Colonialidade/Descolonialidade do Poder 1/5. *You Tube*: Grupo de Apoio e Reflexão ao Processo Fórum Social Mundial GRAP. Áudio (10min30s). Enviado em 25 de out de 2010. Disponível em: <https://m.youtube/watch?v=SID-iPiGgmY>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARRUCHO, Luís. 'Enquanto me dava choques, Ustra me batia com cipó e gritava', diz torturado aos 19 anos. *BBC,* Brasil, 21 abr. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016//04/160419_torturado_ustra_bolsonaro_lgb>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978. Disponível em: <https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/03/aimc3a9-cc3a9saire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes & BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA: CONQUISTAS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS, 1., 2013, Teresina. *Anais do I CONGEAfro*. Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM.

COUTO, Mia. *Mulheres de Cinzas*: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana, livro 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DaMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

E. DUSSEL explica la teoría: "El Giro Descolononizador"(The Decolonaizing Turn). *You Tube*: daniel muñoz. Vídeo (42min13s). Publicado em 17 out. 2013. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=m/l9F73wIMQE>. Acesso em: 07 abr. 2016.

ESTÉTICAS Decoloniales Walter Mignolo 3.f4v. *You Tube*: Pedro Pablo Gómez Moreno. Vídeo (42min16s). Enviado em 24 de abr de 2011. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=mqtqtRj5vDA>. Acesso em: 07 abr. 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude* – usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. Leopold Sedar Senghor e a Negritude. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 25-26, p. 409-419, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/770/77002611.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

PRASHAD, Vijay. América Latina: gelado vento de golpe sopra do Norte. Tradução de Coletivo Vila Vudu. *O Cafezinho*, 14 abr. 2016. Disponível em: <http://www.ocafezinho.com/2016/04/14/america-latina-gelado-vento-de-golpe-sopra-do-norte/>. Acesso em: 22 abr. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

RAMOSE, Magobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaios Filosóficos*. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. Revisão de Dirce Eleonora Nigro Solis. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

RIBEIRO, Djamila. Bela, recatada e do lar: matéria da 'Veja' é tão 1972. *Carta Capital*, 20 abr. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/bela-recatada-e-do-lar-materia-da-veja-e-tao-1792>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da Miscigenação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 08, n. 20, jan/apr. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017>. Acesso em 23 abr. 2016.

SILVA, Elizete Dias da. *Gente Boa da Cancela*. Curitiba: Appris, 2015.

TAVARES, Julio Cesar de. Diáspora Africana: a experiência negra de interculturalidade. *Cadernos Penesb*: discussão sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. Niterói-RJ, n. 10, p. 77-85, jan./jun. 2008/2010. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/imagens/publicacoes/PENESB%2010.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016

Autores	GT-21/23
ANDRESSA LIMA TALMA WALDEIR REIS PEREIRA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

EDUCAÇÃO PARA À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: A TRAJETÓRIA DE VIDA DE DUAS PROFESSORAS NEGRAS DA CIDADE DE JUIZ DE FORA, MG

Andressa Lima Talma – UFJF
Coautor: Waldeir Reis Pereira – UFJF
Agencia ou Instituição Financiadora: CAPES

Introdução

O presente trabalho representa o encontro de duas atividades de investigação que percorreram caminhos distintos, porém que se entrelaçaram em alguns momentos ao se debruçarem nas narrativas de duas educadoras negras da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora – MG. Fizemos o recorte das pesquisas de acordo com o acompanhamento das representações e práticas pedagógicas de ensino que têm sido

desenvolvidas em relação ao trabalho com os negros e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Utilizamos a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand como referencial teórico que pode ser compreendida como um espaço entre-saberes, ou o campo geral da representação humana, como a "chave para a compreensão do homem e das culturas humanas" (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 36).

A utilização da narrativa em pesquisas sobre educação nos faz compreendê-la como uma atividade artesanal em se comunicar na modalidade do discurso. Ela pode ser realizada de forma escrita e oral, ao contar experiências passadas com seres sociais (CUNHA, 2009, p. 3); e como diz Certeau (1996, p. 31) a respeito do cotidiano, em nossas próprias histórias, através do simbólico, ou seja, das interpretações das narrativas, patentes e principalmente, as latentes.

As práticas simbólicas educativas se apresentaram nas duas pesquisas, inseridas em um ressignificar do processo educacional, advindo do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Podemos identificar que Esperança e Ana percorrem caminhos diferenciados em suas histórias de vida até se constituírem como professoras, no entanto, cotidianamente se aproximam da educação étnico-racial e tratam das questões históricas e sociais dos negros.

Duas professoras negras e uma história

O texto aqui apresentado se insere num momento de crescentes discussões sobre as políticas de valorização da população negra no espaço escolar. Mesmo com a adoção de legislações em todas as instâncias políticas, ainda encontramos na educação, presença de racismo e preconceito que impedem que as questões relacionadas à diversidade, como a valorização das relações étnico-raciais, tenham espaço.

Pensar a diversidade, o racismo e o preconceito na escola é uma atitude que nos leva constantemente a angústias, frustrações e inabilidade. Mesmo com a promulgação da Lei 10.639/2003[76], passados treze anos, continuamos a encontrar no chão das escolas a manutenção de velhos conceitos sobre as representações dos negros que impedem o

[76]Lei 10639/03 alterou a LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 26ª e 78B tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica. Em 2008, a Lei 11.645 de 10 de março, incluiu a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena.

acontecimento de atitudes que valorizem e superem velhos conceitos discriminatórios na escola.

Como o pensamento pedagógico brasileiro tem suas raízes na filosofia ocidental, a escola vive uma crise dos sistemas explicativos que segundo Teixeira (1994, pp. 75-76) leva a ocorrência da capacidade de explicar a realidade, pois, busca interpretar o mundo como se fosse único e seguindo a ótica de uma razão fechada que impede que atitudes de afetos e emoções tenham espaço nas relações escolares (OLIVEIRA, 2012, p.42).

A possibilidade de ocorrer uma emancipação epistêmica que faça florescer um enxergar das diferentes epistêmes nos faz caminhar por modelos de recomposição das práticas pedagógicas, dos currículos, modos de ensino sobre a escola em relação ao ensino dos conteúdos da cultura negra, vencendo tempos de silenciamentos que defendem a concepção abstrata de igualdade, de neutralidade, marcada por uma visão de escola monocultural (NOGUERA, 2012, p. 63).

Noronha Alves (2008, p.48) afirma que estamos em tempos de passagens, ou seja, momentos de esvaziamento do modelo paradigmático dominante, determinista, positivista que não supre as demandas da sociedade, abrindo assim espaço para novos modelos, marcados pelo pluralismo e fenomenológico do aprender a re-aprender, tendo a oportunidade de novas formas de se trabalhar em educação onde ocorra um denegrir[77] do espaço escolar.

As escolhas investigativas nos trouxeram possibilidades de trabalhar com um novo paradigma, pois o imaginário é regido por uma lógica de pensamento que integra a razão e a sensibilidade (DURAND, 1997, p. 17). O encontro entre razão e imaginação, pode ser melhor entendido se utilizarmos epistemologicamente a noção de polaridade, desenvolvida por Durand, nos dois regimes do imaginário: o diurno e o noturno (GOMES, 2013, p. 30).

O "trajeto antropológico" para Gilbert Durand é sua pedra angular e pode ser explicado como, "a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimidações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (DURAND, 1997, p. 41), ou seja, o ser humano se forma através de influências

[77]Denegrir tendo o sentido de abandono das disputas e dos controles materiais e imateriais, visando uma cooperação uma arma dos fracos contra os fortes através de um diálogo (NOGUERA, 2012, p. 69).

e interações de fatores externos como o território geográfico em que nasceu e viveu e vive o meio social que está inserido e por fatores internos como a sua formação psicológica e biológica.

> Durand estrutura a sua teoria em dois regimes, o diurno e o noturno, que se aglutinam no imaginário, em torno de núcleos organizadores da simbolização. E estes núcleos, são polarizados, portanto, em cada núcleo ou pólo existe uma força homogeneizante, ordenadora de sentido – seja, de um lado, heróico (regime diurno),seja, de um lado, místico e dramático (regime noturno) -, de certo modo,vai organizando semanticamente as imagens (GOMES, 2013, p. 33).

Foi pensando em ressignificar o educar e o olhar para a diversidade, e impulsionados por incômodos investigativos, que os caminhos da pesquisa se delinearam. O nosso objetivo foi compreender no desenrolar das narrativas das educadoras a emergência em desenvolver um trabalho que contemple as suas representações com os alunos e com o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

As pesquisas nasceram nos encontros do Grupo de Pesquisa Antropologia, Imaginário e Educação – ANIME[78] e logo foram ganhando forma nos ambientes escolares, ou seja, em duas escolas da rede de ensino do município da cidade mineira de Juiz de Fora, ambientes que se constituíram marcados por diferenças e semelhanças em relação às diversidades.

Nossas visões sobre educação nos fizeram reconhecer que o percorrer investigativo pode leva-nos a um desafio de lidar com o processo de historicidade, que envolve sentimentos e emoções e, também, riscos que ultrapassam a simples aquisição de conhecimentos, pois abre possibilidades de um encontro com nossas próprias histórias e um enriquecimento da visão de mundo (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009).

[78] Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia, Imaginário, Cultura e Educação (ANIME) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O grupo situa-se na consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa se constituindo uma experiência altamente pedagógica para a compreensão do fenômeno humano.

As histórias de vida das professoras revelam silêncios e violências simbólicas nas suas vidas e que deixaram marcas em seus percursos pessoais e profissionais e também em seus percursos didáticos, constituindo possibilidades diferenciadas nos olhares a ações sobre o ensino das relações étnico-raciais.

Esperança e Ana[79] são abastecidas da vontade de mudança na educação, pois entendem que a escola necessita de novos caminhos curriculares. Surgem em seus discursos angústias decorrentes da vontade docente de ensinar. Essas questões conduziram essas educadoras a se constituírem as pessoas que são hoje, professoras preocupadas com o ensino das diferenças. Porém marcadas por algumas dificuldades e informações equivocadas, decorrentes das deficiências na formação inicial e continuada em relação à temática, não só dessas professoras, mas de grande parte dos professores brasileiros, que têm levado as mesmas a práticas cotidianas marcadas por erros e silenciamentos.

Um lugar comum nas duas narrativas das educadoras é a importância de suas famílias na escolha docente, com avós, mães e irmãs as incentivando a trilharem trajetórias de vida diferenciadas das encontradas no seio familiar. Dessa forma, suas práticas docentes são marcadas por uma grande influência familiar. Registros na memória de incentivos familiares, de resistência e empoderamento da identidade negra, fazem com que essas professoras se preocupem de maneiras distintas com a educação dos negros nas turmas que atuam.

Os seres humanos são diferentes, mesmo sendo irmãos e criados no mesmo meio, os fatores internos agirão diferentes em cada um, como explicamos antes sobre o trajeto antropológico, com a influência das trocas entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas ao nível do imaginário. Dessa forma, como tratar a diversidade com homogeneidade? É preciso respeitar a diversidade, a heterogeneidade do ser humano. Nesse sentido, se faz importante a Antropologia do Imaginário, que nos traz uma perspectiva mais integradora do ser humano.

Quem são essas educadoras?

[79] Nomes fictícios usados na pesquisa.

Chamaremos de professora Esperança nossa primeira educadora investigada, uma mulher negra, nascida no interior mineiro na cidade de Santos Dumont, um município próximo a Juiz de Fora. A escolha docente se deu pela ligação que a mesma tem com a escola escolhida para a pesquisa e por suas falas em relação às questões étnico-raciais.

A segunda professora investigada será chamada de Ana, uma gaúcha, que tem pais e família mineira, veio criança para Minas Gerais e atualmente também mora no município de Santos Dumont. A escolha desta professora foi feita através de indicação da direção e colegas, por ser referência na escola pública em que atua, devido a trabalhar os conteúdos étnico-raciais com suas turmas. A professora ministra aulas de história, geografia e português no quinto ano do ensino fundamental, também é uma educadora negra e afirma ser muito militante pela valorização da cultura negra.

Um pouco sobre a infância e histórias familiares das professoras negras

O processo investigativo com a professora Esperança se iniciou nos relatos sobre sua história de vida, contando a partir de sua infância sobre as relações familiares, tendo como aspecto relevante, que o seu ambiente familiar era formado por pessoas brancas, em sua maioria. Segundo sua percepção, essa convivência nunca a conduziu a se deparar com atitudes de racismo e preconceito.

> - Sobre minha família, lembro-me que convivi com familiares que eram brancos e o único negro era meu pai, eu e meus irmãos. Que me lembre nunca tive problema de preconceito entre meus parentes. Não convivia com negros nem mesmo na escola. Pode ser que nem os enxergava.
> - Sempre estudei em uma escola que haviam poucas crianças negras e nunca percebi nenhuma atitude que remetesse a atitudes racistas...

Em sua fala podemos notar a ideia de profundidade, de aconchego familiar, elementos presentes no regime noturno de imagens que remetem aos símbolos místicos e antifrásicos femininos de proteção que a impedem de reconhecer e enxergar as demandas sociais em relação a sua condição de um sujeito afrodescendente.

A professora Ana, nos fala pouco sobre sua infância e diz não ter tido contato com muitos familiares na infância. Eram apenas ela, os irmãos e os pais, pois seu pai era

mestre de obras e eles moravam no sul em acampamentos para os familiares dos trabalhadores nas obras, enquanto o restante da família estava em Minas.

> - Eu sou gaúcha de Paraí, fronteira com o Uruguai. Vim do sul com 8 anos e mudei para a cidade Entre Rio de Minas, pois meu pai veio pra construção da Ferrovia do Aço. Meu pai era mestre de obras durante a ditadura.
> - Olha teve lugar que morei 6 meses por causa do trabalho do meu pai.
> - Então a gente mudava muito. Se você ver meu currículo escolar você vai ver que são 6 meses numa escola e 6 meses em outra. Era uma vida de cigana. Eu fui morar em casa de alvenaria em Minas Gerais com 8 anos, em casa de tijolo, antes só morava em casa de madeira.
> - Sobre a minha família, são poucos, somos em 3 irmãos e meus pais. Não moramos perto de tios nenhum, minha família mais próxima é aqui em Juiz de Fora, sempre fomos muito sozinhos. Eu não tive essa oportunidade. Nós somos um núcleo muito fechadinho. Nossa família é muito pequena, então a gente fala que não pode brigar, porque se brigar... (risos). Somos só nós.

A professora fala com muito orgulho sobre a importância da profissão de seu pai na construção de grandes obras pelo Brasil. E destaca que sua família é pequena e que deve estar sempre unida, não podem brigar porque senão seria mais reduzida ainda. Podemos notar elementos do regime diurno, heroico quando Ana fala da importância da profissão de seu pai para o país na época da ditadura, que sempre mudava de cidade por causa das obras. O pai é um símbolo do regime diurno de imagens, símbolo de poder, proteção e Ana tem muito orgulho de seu pai.

Podemos perceber ainda em suas narrativas a repetição sobre a trajetória de seus antepassados negros que vieram do continente africano. Após nos contar essa história, num outro dia, durante nosso trabalho de campo, ela contou para duas turmas que ministrava aulas a mesma história.

> - Minha bisavó era de Guiné Bissau. Sua família era rica, porém a terra africana não era muito boa de plantar. Vieram para o Brasil com a esperança de se darem melhor. Todos falavam que a terra era boa de plantar aqui, que tudo que se plantava dava certo. Porém quando chegaram aqui foram separados e vendidos para serem feitos de escravos. A minha bisavó foi enviada para a Fazenda Cortes Real em Além Paraíba, Minas Gerais, foi

> marcada a ferro com o C de Cardoso. Seu nome era Cris[80] e nessa época a escravidão era legal.
> - Ela era privilegiada entre os outros escravos. Tinha a chave da Senzala. Há quem diga que tinha "algo" com o senhor da fazenda.
> - Se casou com um negro "retinto" (termo que se usava para o negro de pele bem escura, como se tivesse sido "tingido" duas vezes) assim como ela, teve filhos negros e outros mestiços de cabelo liso. Há quem diga que eram filhos do patrão. Patrão este que deu muitas terras a Cris que ficou rica. Era inteligente e falava francês.

Ana disse ainda que sua avó, filha de Cris se casou com um homem branco e "sujou" a família, diziam alguns membros da família. Dessa forma a família atualmente é mestiça.

Diferente da família da professora Esperança em que só o pai era negro entre os irmãos e grande parte da família era branca, a família que a Professora Ana quer destacar se origina na África, ao chegar ao Brasil eles são separados e feitos escravos, segundo nossa professora narradora, e anos depois a família negra não aprovou a atitude da avó da professora, que "sujou" a família casando-se com um homem branco, porém antes a bisavó parecia ter tido um relacionamento sexual com o senhor da fazenda (porém ninguém tinha certeza), pois mesmo casada ela teve filhos que pareciam não ser do marido "retinto" dela.

A professora Ana nos conta a história de sua família africana utilizando símbolos do regime diurno de imagens. Ela tem orgulho de seus antepassados africanos, que segundo ela eram ricos no continente africano, tinham poder, porém foram enganados, roubados e separados ao chegarem no Brasil. Destaca o papel de sua bisavó, que mesmo tendo sido escravizada tinha a chave da senzala, representando a retomada do poder, ela descreve a bisavó muito inteligente, que falava francês, e contou em outro momento, que durante a escravidão sua bisavó ganhou algumas terras e ficou rica novamente. Sua narrativa é heroica, pois apresenta rapidamente o sofrimento, quando seus antepassados passaram por uma fase ruim no período da escravidão, porém logo em seguida a sua bisavó, com suas características de mulher guerreira, não se deixou vencer e usou suas armas para recuperar seu prestígio e riqueza no Brasil.

---

[80] Nome fictício

É destacada a figura guerreira e heroica de sua avó, que veio para o Brasil jovem, foi feita escrava, ganhou a confiança do fazendeiro que a havia comprado e se tornou guardiã da chave da senzala; ganhou muitas terras desse fazendeiro se tornando rica, assim como era na África. A professora nos relatou que faz questão de sempre contar a história de seus antepassados, pois é motivo de orgulho para ela. Orgulho de suas origens e isso que a incentivou e continua a incentivá-la a trabalhar o continente africano e as africanidades em suas aulas.

Vida escolar e apoio familiar

A Professora Esperança quando relata seus momentos de formação, destaca que quando era jovem, não tinha muitas expectativas de sair de sua cidade natal e fazer um curso superior. Para as moças o curso normal já era considerado suficiente, porém foi incentivada a continuar os estudos por sua irmã:

> - Na família fui a primeira a estudar, fui aluna de escola pública onde fiz magistério, pois não tinha nenhuma perspectiva em ir para frente.
> - Minha irmã que foi empregada doméstica que me incentivava, e sempre comentava que eu não teria o mesmo destino. Uma mulher forte que tem muita importância no meu caminhar e na minha formação.
> - Em Juiz de Fora logo fui aprovada na universidade federal em uma licenciatura. Acabei mudando um quadro comum ao valorizar a educação como caminho de melhoria de vida.

Na fala acima, podemos observar o incentivo da irmã da professora que tem uma atitude heroica, presente no regime diurno de imagens, contrárias as de Esperança que não tinha pretensões de chegar ao curso superior, pois para sua família não era algo valoroso. Seguiu em frente graças ao incentivo de sua irmã, uma mulher guerreira, que utilizou de armas para que a irmã não tivesse o mesmo destino, ou seja, empregada doméstica.

A Professora Ana relatou sobre sua fase escolar, em que era a única negra em uma escola alemã do sul, que nunca sofreu preconceito e também não estudou nada a respeito dos conteúdos étnico-raciais, segundo ela, nenhum conteúdo relacionado à sua

raça mesmo passando por várias escolas. O trabalho com essas questões de africanidades se iniciou em casa.

> - A minha primeira escola no sul era de irmãs alemãs, no meu primeiro ano só tinha eu de negra na escola, era no Rio Grande do Sul. Se aconteceu alguma coisa relacionada a racismo eu não me lembro. Eu devo ter apagado ou bloqueei, pois eu não me lembro. Já entrei alfabetizada na escola. Eu comecei a ler com 5 anos. Tinha uma mulher de um operário que era professora e que alfabetizava as crianças no acampamento.
> - E não tinha nada de africanidades na escola, nada relacionado à África, não havia nada da minha raça, nenhuma coisa foi citada em especial com relação a me destacar. Mas eu não me sentia diferente em momento nenhum.

É interessante observar que as duas educadoras, em momentos que eram a minoria convivendo com pessoas brancas, no meio familiar como é o caso da educadora Esperança, e no meio escolar, como era o caso da Ana, nunca se sentiram discriminadas ou tratadas de forma diferente. Em suas falas afirmam nunca terem sofrido nenhum preconceito. O que dificulta as duas de enxergarem as questões em relação aos negros na sociedade? Temos inúmeras possibilidades interpretativas, como a relacionada à visão dominante do espaço educativo em bases eurocêntricas, com o predomínio de uma razão fechada as diferenças e ao sensível.

Em casa, Ana teve na mãe o apoio de uma guerreira, que assim como a irmã de Esperança, sempre lutou para que Ana se tornasse professora e modificasse uma situação reincidente em sua família, através de narrativas e empoderamento.

> - Ela me apoiava nos estudos, ela não sabia ler, mas sempre pagou escola particular, mentira que ela não sabia ler, sabia ler mal, ela dizia que era analfabeta, mas era mentira, sabia ler. Ela dizia "eu sou analfabeta, mas você não vai ser". E não me ensinou nada. Eu casei sem saber lavar uma panela, sem saber fazer uma comida. "Você não vai fazer nada que lembre serviço doméstico, para você não se acostumar e virar emprega doméstica. Você não vai ser empregada doméstica, não quero que você nem lave e nem passe". Ela não me ensinou, hoje em dia pago lavadeira. Ela dizia que não estava criando uma empregada doméstica. Minha mãe dizia que minha família já tinha 09 empregadas domésticas e que não queria mais uma. Aí começou a minha africanidade, não foi na escola.

Podemos observar a prevalência de símbolos do regime diurno nas narrativas de ambas, que nos relatam histórias com familiares que nos levam a compreensões de ascensão e de separação, onde há luta para protegê-las. Ao mesmo tempo a figura da mãe, no caso de Ana, simboliza carinho, aconchego, acolhimento, elementos místicos do regime noturno, que faz com que a filha se sinta segura e se empodere de uma identidade negra para vencer os desafios da vida.

Militância e desafios docentes

Quando a narrativa e observações das atitudes diárias se encaminham para o oficio docente, se destaca na fala e nos fazeres da professora Esperança que o reconhecimento étnico-racial e as diferenças encontradas em sala de aula ainda estão em um processo, que podemos classificar de amadurecimento pessoal e profissional. Sua visão foi marcada pela ideia de homogeneização da escola.

> - Nunca me ative ou deparei com a preocupação com as diferenças, porque não me afetavam. Hoje percebo que posso pensar e reconhecer que por muito tempo via a sala de aula como um espaço da igualdade e da afetividade.
> - Tenho aos poucos me aproximado das demandas das mulheres, negros e pessoas que necessitam de condições especiais na educação. Fui descobrindo que minha condição de mulher e negra era muito complicada na sociedade brasileira.
> - Não me sentia uma pessoa negra, mesmo sendo no tom de pele não me reconhecia. Ninguém havia me alertado da minha condição.

Dentre as muitas conversas com Esperança, era reincidente em sua fala um acontecimento ocorrido na escola que levou a mudança do perfil do alunado. Ocorreu a chegada de alunos de uma escola que havia fechado turmas, em uma comunidade próxima à escola. Logo percebemos a importância que essa mudança causou em sua vida e na rotina da escola. Dentre as muitas anotações do diário de campo, destacamos a entrada dos novos meninos e meninas que traziam o temor de enfrentar algo novo, desafios que pudessem tirar todos de uma zona de conforto.

> - A escola tinha como alunos somente meninos e meninas do bairro. Era uma escola de brancos com poucos negros, pois a comunidade era de classe média.
> - Havia muito poucos negros, a escola era de brancos de uma classe média e era muito respeitada por toda a rede[81] quanto a aferição dos índices de qualidade. E a comunidade abraçava mais a escola. Tínhamos pais e responsáveis sempre presentes.
> - Fui a primeira a ser afetada por ser na época diretora da escola. Tive assim, que conversar com todos os envolvidos (secretaria de educação, pais das duas escolas e com os funcionários da escola). Todo tempo a secretaria de educação afirmava que auxiliaria em todos os desafios, porém nunca se apresentou para nada. Ficamos sós[82] para resolver todos os problemas e vencer os obstáculos.
> - Eram crianças e jovens muito diferentes e em sua maioria, mestiços e negros que tinham problemas sociais graves.

Os receios que a professora e outros membros do corpo escolar tiveram com a chegada dos novos alunos, que segundo eles fugiam ao modelo que por um tempo a escola seguia, podem ser compreendidos como uma aflição de todos ao se depararem com a necessidade de mudança na forma de ensinar, antes baseada em uma pedagogia curricular oficial, que afastam da escola os sonhos e se alicerçam na utopia da igualdade. Impedia a emergência de um "homem novo", baseada na educação ocidental, que não transforma o ser humano e considera a dimensão simbólica e imaginante.

No caso de Esperança as imagens que se apresentam em suas falas relacionadas às mudanças que ocorreram na escola podem se ligar a sua história de vida que foi marcada pela ausência de questões étnico-raciais. Os novos alunos, muitos negros assustam. As mudanças que causavam estranheza e temores evidenciaram que a escola tinha em sua cultura patente, um modelo instituído em um regime diurno com estrutura heroica, que tem a ordem estabelecida como um bem e caminho para o sucesso.

Logo as falas se encaminharam para um lado fatalista e negativo sobre a presença das crianças afrodescendentes na escola. Porém, com novas conversas fomos percebendo que o olhar da professora era carregado de interesses pelo desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Voltando a fala sobre a escola ter "enegrecido", questionamos a essa professora sobre o que mais a assustou com os novos alunos? O que assustou os membros do corpo escolar?

---

[81] Rede Municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora.

[82] No caso o termo só demonstra que os funcionários da escola ficaram sem apoio oficial.

> - A maneira como foram chegando à escola, carregados com problemas que quase nunca tínhamos visto. Problemas que assustavam, porque não tínhamos sido preparados para a realidade que se apresentava.
> - Hoje enxergando e revendo as perspectivas na época, logo percebo que estávamos recebendo na verdade a chance de sermos novos professores.
> - Percebo que tivemos que mudar nossa forma de educar, isso é positivo. Estávamos em uma zona de conforto que foi rompida com a chegada dos novos alunos.

Já a Professora Ana, apesar de nos afirmar que nunca se sentiu discriminada por familiares ou nas escolas que estudou, nos relata que sua mãe foi fundamental no sentido de apoiar seus estudos, pois na família já haviam muitas empregadas domésticas e a mãe não queria que a filha fosse mais uma e que ao mesmo tempo lhe falava sobre sua condição de mulher negra. Perguntamos se a professora havia visto o conteúdo para valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira em sua graduação e quando ela começou a perceber a importância de se trabalhar os conteúdos étnico-raciais na sala de escola. Ela disse não ter visto em sua formação e que suas africanidades e a militância começam em casa, antes de ir para aula, quando sua mãe diz:

> - Minha filha, você nunca vai ser considerada a primeira porque você é negra, mas a última também você não vai ser. Ela falava para mim que ser preto não era defeito, defeito era ser burro, não era nem ser ignorante não, ela dizia ser burro
> - Ela falava muito essa frase, essa frase não sai da minha cabeça. Nessa época tinha uns 8 a 10 anos. Foi nessa época que começou a contar história de família, da sua avó, ela começou a trabalhar isso na minha cabeça para eu ter orgulho. Valorização.

O trabalho da valorização se iniciou em casa, através do discurso da mãe, baseado em um imaginário coletivo de luta contra o emprego doméstico, muito comum aos familiares negros da família que não estudaram, de servir aos outros, fazer o trabalho pesado e semelhante ao das mulheres escravizadas no período escravocrata. A valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal. Na entrevista é percebida uma fala de resistência familiar, de luta contra um destino comum na família,

ou seja, o emprego de empregada doméstica. Podemos mais uma vez observar elementos de combate, de defesa, pertencentes ao regime diurno de imagens.

Também nessa fala, assim como na primeira, podemos notar a ideia de profundidade do regime noturno de imagens que remetem aos símbolos místicos e antifrásicos femininos de proteção, acolhimento, intimidade em que a mãe quer preparar a filha para a sociedade em relação a sua condição de mulher negra que se destaca profissionalmente e que mudará o ciclo de sua família, num cenário que a maioria das mulheres foram e são empregadas domésticas, e não tiveram o devido prestígio profissional.

Nas narrativas das duas professoras, aparecem mulheres, mãe e irmã, familiares próximas de nossas professoras pesquisadas que ao mesmo tempo se mostram primordiais, alimentadoras e protetoras, símbolo da mãe, do regime noturno (DURAND, 2012), também incentivam para que estudem e tenham uma profissão, mostram armas para que as professoras possam lutar e vencer os desafios que surgirão em suas vidas.

Percebemos a militância da Professora Ana em algumas atitudes em sala de aula, relataremos duas situações como exemplo. A primeira quando a professora é questionada sobre trabalhar questões da Cultura Africana e Afro-brasileira com uma turma.

> - Vamos falar desse assunto até o final do ano?(aluno negro).
> - Vamos sim! (professora).
> - Nossa, professora, esse assunto enjoa! (aluno).

E também ao tratar de assuntos que envolvem questões de religiosidades. Certa aula, a professora deu iniciou com a história dos protetores das crianças na Turquia, que segundo ela, eram católicos e médicos, Cosme e Damião. E que quando houve a perseguição aos cristãos eles fugiram e nessa época, com a ajuda de Jesus, ajudavam as crianças e faziam até milagres, contou a história para exemplificar que hoje podemos escolher a nossa religião e que antes não se podia, por isso eles foram perseguidos. Após esse relato:

> - Meu pai não deixa comer Cosme e Damião! (exclamou um aluno negro)
> -Não estou mandando você comer e nem te oferecendo bala. Estou contando uma história (professora).

Percebe-se sua militância em situações como essa em que ela quer impor seu posicionamento perante os alunos, isso impede que ela argumente e discuta questões com eles, ouça suas dúvidas e seus questionamentos. Novamente ela apresenta elementos do regime diurno de imagens, baseado em sua razão, sua visão, a partir do momento que não houve o que o outro tem a dizer e dialoga. Atualmente a professora trabalha a temática na escola, porém sente o preconceito entre os demais profissionais por ignorarem a relevância do tema e a deixarem solitária nessa jornada. Ana acha a atitude dos demais professores de não trabalhar a temática afro-brasileira, uma atitude muito preconceituosa.

> - Bom, o ano passado eu comecei a dar aula sobre esse tema. Muitas pessoas acham que é projeto, algo opcional de se trabalhar, mas é aula, conteúdo, faz parte do currículo. Isso não é projeto.
> - Fico até meio entristecida disso. Fico entristecida de ter um peso de um projeto de África nas costas só por eu ser negra. Fica muito pesado. As pessoas ficam esperando as crianças chegarem até o 5º ano para a Professora Ana, que é negra, trabalhar africanidades. Eu acho isso muito preconceituoso.

O que impede que as outras professoras negras e as brancas dessas escolas trabalhem com a valorização das relações étnico-raciais no cotidiano escolar e em todas as séries? Há uma lei instituída e que deve ser cumprida em todos os estabelecimentos escolares. Porém há valores instituintes por trás das culturas escolares, antigos, presentes no cotidiano e que desvalorizam as culturas diferentes da cultura ocidental instituída e impedem que aconteça o trabalho de valorização de outras culturas, como a africana, que traz "valores civilizatórios afro-brasileiros" (TRINDADE, 2005), baseadas na cultura rica da preservação de valores, da ancestralidade, oralidade, diversidade, circularidade e outros. A cultura, ocidental e etnocêntrica, valoriza o racional, uma cultura única, a homogeneidade, uma lógica binária e quer o tempo todo separar racional e imaginário, sendo que ambos não se separam, o ser humano é constituído pelo imaginário e esse o influencia o tempo todo. Porém devido a esses valores

etnocêntricos instituídos, há uma dificuldade de valorização de outras culturas, outras formas de pensar, de representar, de ver o mundo, há uma dificuldade de diálogo entre as teorias.

Considerações Finais

Para a pedagogia se abastecer de um pluralismo epistemológico ela deve acatar em seu espaço a dimensão simbólica que compreende um conjunto de concepções diversas do ser humano realizando o encontro entre a razão e a imaginação. Sendo assim, deve ocorrer uma reelaboração simbólica dos novos discursos pedagógicos, ou melhor, como Noguera (2012, p. 62) comenta, "denegrir como possibilidade de encontrar sentidos relevantes para uma educação pluriversal", o termo denegrir aqui é entendido como possibilidade de regenerar redes de relacionamentos com as diversidades, elevando a possibilidade de acolher o sol e viver o mundo dos sonhos (*ibidem*, p. 67).

Em termos das relações étnico-raciais, denegrir é se aproximar de um exercício intercultural e no caso da educação é trazer a pluriversalidade para o universo escolar revitalizando as "perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas para enquadramento" (*ibidem*, pp.69-71) permitindo o encontro da razão com o sensível.

A história de vida dessas professoras, suas famílias e experiências que tiveram influência direta na construção de suas identidades como pessoas e professoras negras e, consequentemente, em suas práticas pedagógicas cotidianas em salas de aulas, se cruzam a partir do momento que decidem ensinar de forma diferente da forma tradicional, considerando os valores renegados pela educação ocidental. A escola não ocupou um lugar muito positivo em suas trajetórias estudantis, marcando assim suas preocupações, como professoras no trato das relações raciais na educação, apresentando-se mais como uma tarefa de militantes que simpatizam com a causa e que ao longo dos anos tem muitas informações que não deixam de fazer parte de sua formação continuada em busca do conhecimento cotidiano. Não coube a nós indicar quais devem ser as políticas a serem implementadas durante as aulas, mas compreender as experiências das professoras, reconhecendo que suas identidades estão intimamente relacionadas com as suas vivências enquanto pessoas e professoras negras.

Observa-se também um comprometimento do trabalho de ambas, devido a lacunas em suas formações. Lacunas estas presentes na preparação de grande parte dos professores brasileiros, em um contexto de formação da educação básica, e formação de professores monocultural, em que se valorizava e ainda predomina, mesmo tendo leis que asseguram o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a história e cultura europeia, tudo gira sob o ponto de vista do colonizador, ou seja, nosso currículo se mantem colonizado.

Percebe-se, que a contribuição da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, adaptada ao campo educacional, nos permitiu buscar a análise e compreensão das falas dessas professoras, compreendendo os mitos presentes em suas narrativas e que irão influenciar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Durante as muitas conversas e observações do dia a dia, percebe-se que a professora Esperança quando questionada em relação às questões étnico-raciais, ainda passa por um processo de construção que pode ser compreendido como uma reconstrução da sua identidade de mulher e educadora negra.

Em relação à professora Ana, percebemos uma identidade negra bem constituída. É evidente a característica da oralidade na professora, que segundo ela herdou de sua mãe e foi sendo repassada de geração a geração. Ela afirma que se utiliza dessa oralidade com seus filhos e em sala de aula. Essa característica foi fundamental para formação de sua identidade como mulher negra e professora, que contribuirá na formação das identidades dos seus alunos.

A educação baseada no paradigma ocidental, na homogeneidade, não atende as necessidades da educação e conduz ao fracasso. É necessário dar aos alunos acesso aos conhecimentos, contemplar as diversidades e para tanto, novas perspectivas são válidas. É preciso abastecer as possibilidades de uma dialógica, de um território que torna possível o conflito nos domínios das ideias (NORONHA ALVES, 2008) e estar aberto à conciliação da razão imaginante e uma imaginação racionalizante que permita que os indivíduos satisfaçam os dois polos de sua constituição, ou seja, a razão e a imaginação.

Referências

BARROS, Eduardo Portanova; MOTTA, Diego Airoso. **O Encontro das Águas***:* Breves Notas Introdutórias sobre a Pós-Modernidade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinares em Ciências Humanas**, Florianópolis, v.13, n.102, pp. 4-26, jan./jun. 2012.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, **A invenção do cotidiano**: morar e cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Renata Cristina da. **A pesquisa narrativa**: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. In: 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina: Edufpi, 2009. v. 1.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **O imaginário***:* ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

GOMES, Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula**. 1. ed. Sao Paulo: Paulinas, 2013.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a Educação***:* um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, nº 18, 2012. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033> acesso em: 02 jun 2015.

NORONHA ALVES, Vânia de Fátima. **Os festejos do Reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG**: práticas simbólicas e educativas. 2008. 251 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses//48/.../Vania_de_Fatima_Noronha_Alves.pdf> *Acesso em: 10 abr 2015.*

OLIVEIRA, David de. **Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana***:* Educação e Cultura Afro-Brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. N. 18, mai.-jun. 2012, pp.28-47.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Formação de professores para a diversidade étnico-racial**. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, pp. 07-31, mai, 2015.

OLIVEIRA, R. P.. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação docente***:* aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. In **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 2, n. 2. Belo Horizonte: Autêntica, jan./jun. 2010. Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/14/1>. Acesso em: 21 maio de 2015.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**: Imaginário e educação, Niterói: Intertexto, 2011.

_____, Maria Cecília Sanchez. **Sócio-Antropologia do cotidiano e educação**: uma perspectiva paradigmática. **Educação e Filosofia**. Ano 8, n. 15, jan/jun. 1994. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/> Acesso em: 11 out. 2015.

TRINDADE, A. L. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação**. In: MEC – Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22, NOV/2005. Salto para o Futuro/TV Escola.

Autores	GT-21/23
LYGIA DE OLIVEIRA FERNANDES	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

SOBRE SABERES ACADÊMICOS, NEGROS E INDÍGENAS: APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE ENCONTROS, DISPUTAS E TENSÕES

Lygia de Oliveira Fernandes – UERJ

> *Meu nome é Antônio Bispo do Santos, mais conhecido como Nego Bispo, nasci num lugar chamado Francinópolis no Piauí. Nasci em uma comunidade que era um quilombo (...) Estudei até a 8ª série, tenho o Ensino Fundamental do ponto de vista da institucionalidade, mas sou formado por mestres e mestras do ofício no que diz respeito aos modos, manejos e operacionalização das nossas condições de vida (...) Eu sei falar fora da roça, mas pra pensar, gosto de estar lá ou muito próximo porque me baseio nas imagens, eu não sei dialogar sem imagens. Eu tenho que ver. O que eu falo tem que estar dialogando com o que eu vejo. O que eu ouço tem que estar dialogando com o que eu vejo. Meus sentidos tem que estar de forma integrada (...)*[83]

[83] Antônio Bispo, chamado de Nego Bispo, líder e intelectual quilombola do Piauí durante a introdução da aula inaugural na disciplina Estudos Afro na Universidade de Brasília. Disponível em *https://www.youtube.com/watch?v=twpSYJO_Qt*I acessado em 7 de abril.

Tomáz Tadeu da Silva (2005) parte do pressuposto que tanto os estabelecimentos educacionais que se pretendem oficiais como as instituições culturais possuem uma proposta de ensino, uma intenção educativa, e por isso podem propor uma multiplicidade de formas de conhecimento que, mesmo não reconhecidas como tais, são fundamentais na formação e desenvolvimento das identidades e das subjetividades. Antônio Bispo, ou Nego Bispo, é um intelectual formado a partir das suas vivências cotidianas no contexto quilombola e, por isso, integra o grupo de mestres da cultura tradicional que compõe o corpo docente do projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras[84]. Este projeto reconhece os saberes adquiridos em outras instâncias culturais que não sejam aquelas educacionais pretensiosamente oficiais, bem como permite que esses saberes ocupem lugares nas universidades e dialoguem com saberes acadêmicos, em prol da problematização de uma epistemologia unilateral que desconsidera as diferenças dos modos de ser e estar no mundo, assim como desconecta as dimensões do sujeito ao hipertrofiar o aspecto do pensar e apartá-lo do aspecto do sentir.

Assim, à luz das discussões suscitadas pelo projeto Encontro de Saberes, este ensaio pretende posicionar-se criticamente frente a cultura ocidental moderna que orienta as práticas hegemônicas das universidades. Também, há a pretensão de propor apontamentos iniciais sobre tensões, diálogos e limites acerca de uma educação superior não hegemônica que permita a visualização da pluralidade de modos de vida e de construção de conhecimentos outros. Trata-se de um trabalho introdutório, que se configura como as primeiras reflexões de uma pesquisa de doutorado cujas indagações nascem das conclusões dissertativas do mestrado. Deste modo, as linhas deste texto visa caminhar na direção contrária das estruturas coloniais que primam pela invisibilidade e silenciamento da cultura dos povos tradicionais, principalmente das populações negras e

---

[84] O projeto Encontro de Saberes nas Universidade Brasileiras, sediado na Universidade de Brasília e coordenado pelo professor José Jorge Carvalho, se configura como uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e integra o programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A intencionalidade principal do projeto é proporcionar o encontro entre o mundo acadêmico letrado exclusivamente orientado pelos saberes moderno ocidentais e o mundo dos saberes tradicionais cuja base está na transmissão oral de conhecimentos e na preservação dos conhecimentos africanos e indígenas acumulados pelas comunidades tradicionais. A disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" oferecida pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília representou o início do referido projeto. Disponível em: *http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes*, acessado em 7 de abril.

indígenas.

É importante destacar que a primeira década dos anos 2000 foi marcante para as populações negras e indígenas no que se refere aos processos educacionais *"do ponto de vista da institucionalidade"*. A promulgação das Leis nº10.639/2003 e 11.645/2008 determinaram obrigatoriedade da inclusão das histórias e culturas africanas, afro brasileiras e indígenas nos currículos da Educação Básica. Ao mesmo tempo o Ensino Superior conquistava, em 2003, a política de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas. Após mais de uma década dessas políticas de inclusão, o cenário universitário passou por muitas modificações, e para além da população universitária, houve modificações curriculares que embora importantes precisam ser aprofundadas, posto que é notório a dificuldade de inserção, nos meios acadêmicos, de saberes não europeus e daqueles saberes europeus não legitimados. A inclusão social, étnica e racial, bem como a inclusão na universidade de saberes não protagonistas na cultura moderno ocidental, fazem parte de uma *"tentativa de renovar os saberes, de reabrir a imaginação bloqueada e desvalorizada e de deselitizar, social, étnica e racialmente, as nossas universidades, todas elas escandalosamente brancas e de classe média."* (Carvalho, 2004, p.3).

REFLEXÕES SOBRE DIÁLOGOS E TENSIONAMENTOS

Entre os dispositivos legais que orientam a incorporação dos mestres e das mestras de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino estão a Portaria Normativa Interministerial dos Ministérios da Cultura e da Educação nº 1 de 4 de outubro de 2007, sobretudo em seu artigo 4º; as Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino das histórias, memórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; e a Lei de Mestres[85] já vigente em alguns estados e em tramitação em âmbito federal. Também,

> (…) uma das estratégias de aprofundamento e sustentabilidade do projeto está ancorada na figura jurídica denominada "Notório

[85] A Lei de Mestres, também conhecida como Lei do Patrimônio Vivo ou Lei de Tesouros Humanos Vivos, pretende reconhecer e valorizar as expressões culturais tradicionais e os conhecimentos tradicionais. Os projetos de lei (PL) nº 1786/2011 e nº 1176/11 institui a Política Nacional Griô e prevê a criação do Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares. (Portal Brasil, 2016)

> Saber", que admite a possibilidade de que mestres tradicionais, ainda que sem diplomas e títulos formais,possam exercer a docência como professores visitantes em cursos regulares, a partir do reconhecimento dos conhecimentos acumulados fora do sistema formal de ensino. (INCTI/UnB/CNPq, p.6, 2015).

Na perspectiva do projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, instalado oficialmente em 5 universidades brasileiras e 1 colombiana, sob a coordenação do professor José Jorge Carvalho, o Notório Saber legitima aquele saber tradicional e por isso permite que seu detentor seja contemplado com benefícios materiais, no entanto essa discussão nos leva a pensar sobre o que caracterizaria o mestre tradicional ou quem estaria legitimado para outorgar títulos a esse mestre. A saber, podem ser variados esses critérios. No contexto das sociedades africanas orais, por exemplo: *"Especialistas artesãos, políticos, legistas e religiosos sabem muitas coisas que seus contemporâneos dos mesmo grupo étnico desconhecem . Cada grupo étnico tem seus pensadores."* (Vansina, 2011, p.149), e por isso seus modos diferenciados de legitimá-los.

> (…) em quéchua, por exemplo, amawta pode ser traduzido como "aquele que ensina", enquanto yachay significa "aquele que sabe", bem como "aquele que cria o saber". Para o Encontro de Saberes, a figura do mestre aproxima-se mais da definição japonesa de sensei, título que pode ser atribuído aos professores universitários e cientistas e também aos mestres das artes e tecnologias tradicionais, como o bunraku (teatro de bonecos), o noh (teatro de máscaras), entre outros mestres a quem cabem o duplo significado de ser "aquele que sabe e aquele que ensina". Portanto, contrariando os parâmetros do mundo acadêmico, em que o pesquisador e o professor – ou seja, quem produz e quem reproduz o conhecimento – costumam percorrer trajetórias diferentes, o mestre e a mestra, dentro do marco conceitual do Encontro de Saberes, correspondem àqueles que concentram, no âmbito da sua comunidade, ambos os aspectos.(INCTI/UnB/CNPq, p.6, 2015).

Os processos de produção de conhecimentos na arena acadêmica compreendidos no contexto colonial perpassam pela ideia da história única quando silencia ou invisibiliza as compreensões dos povos negros e indígenas, principalmente. Na epígrafe, Nego Bispo afirma que não consegue pensar sem imagens e que seus sentidos agem de maneira integrada. Ou seja, existe um modo diferente de operacionalizar as experiências, há a presença de uma cosmovisão outa que se contrapõe ou pelo menos questiona a racionalidade moderna ocidental, e que por isso não há como produzir o

conhecimento de maneira abstrata, sem contato direto com as matérias primeiras da vida.

De modo geral as grades curriculares dos estabelecimentos educacionais superiores, mas não somente, aprisiona os sentidos, limita os sujeitos em ambiente asséptico e não permite que estes construam seus conhecimentos a partir da ressignificação de suas experiências. Em contrapartida, no Encontro de Saberes as narrativas emancipatórias acontecem quando sábios indígenas e das populações negras propõem um diálogo intercultural com a universidade ao ministrarem aulas regulares.

> A gênese do Encontro de Saberes vincula-se ao amplo debate desencadeado em 1999, quando a Universidade de Brasília apresentou uma proposta de implementação do sistema de cotas para o acesso da população afrodescendente e indígena à educação superior, aprovada em 2003. Na reivindicação por tais políticas, o projeto esteve ancorado na ideia de que há que se lutar simultaneamente pela inclusão de negros e indígenas e pela inclusão dos saberes negros e indígenas (Carvalho, 2010 In: INCTI/UnB/CNPq, 2015, p.3)

Em um processo de emancipação dos sistemas de ensino, como é o caso do Encontro de Saberes, onde os elementos metodológicos permitem a existência de novos protocolos de reinvenção do conhecimento, a sabedoria dos mestres tradicionais e os conhecimentos adquiridos nas instituições que se pretendem oficiais são tratados em uma perspectiva de visibilidade, o que desestabiliza o poder instituído e questiona as hierarquias tão bem e confortavelmente construídas em favor de uma lógica branco ocidental de construção de conhecimento. Em uma perspectiva pós–colonial de entendimento das relações epistemológicas reivindica-se a vida a partir da diferença, por isso existe a possibilidade de circulação física e simbólica de múltiplas produções culturais e diferentes formas de ser e estar no mundo, que denunciam a precariedade das interpretações hegemônicas de mundo e de produção de conhecimento.

O tensionamento dos sistemas educativos, construídos inicialmente para contar uma história única por meio de um formato destituído de emoção, corpos e outros símbolos, se inicia na incorporação de outras vozes que contam outras histórias a partir de outros pontos de vista. *"Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro."* (Fanon, 2008, p.33), é por meio da narrativa dos mestres tradicionais, inicialmente, que outras racionalidades e compreensões podem emergir: *"reivindicar uma racionalidade*

diferente, isto é, uma cosmovisão diferente, uma maneira diferente de ver o mundo e de viver nele, é assumir-se simplesmente como humano e, por conseguinte, posicionar-se na existência "(Kashindi, 2015).

Neste modelo universitário hegemônico, mono epistêmico e mono disciplinar, são perceptíveis os limites quando as múltiplas possibilidades de existência encontram entraves para estar. Sendo assim, este trabalho se posiciona favorável a institucionalização dos encontros de saberes nas mais diversas arenas educacionais e nos mais diversos moldes, permitindo diálogos epistêmicos e interculturais entre os mais diferentes paradigmas civilizatórios. O modelo científico hegemônico pressupõe o recorte, a redução da complexidade, a generalização e a sistematização da vida, ao contrário daquilo apontado por Nego Bispo:*"Eu tenho que ver. O que eu falo tem que estar dialogando com o que eu vejo. O que eu ouço tem que estar dialogando com o que eu vejo. Meus sentidos tem que estar de forma integrada (...)"*

POSSIBILIDADES OUTRAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

O paradigma dominante de racionalidade científica moderna quando prevê somente uma forma de conhecimento verdadeiro *"(...) é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas."* (Santos, 2010b, p.21). Sem desqualificar os pressupostos modernos da ciência, uma vez que significam avanços, não é possível conceber todas as formas de compreensão e suas vicissitudes a partir de um único entendimento da ordem e da estabilidade. Justamente, essa crise deste paradigma dominante, ainda de acordo com Santos (2010b, p. 41) *" é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições."*.

Entre as populações falantes das línguas bantos há um conceito central de organização política e social intitulado *Ubuntu* (Ramose, 2010). Neste modo de compreensão de alguns povos africanos os seres humanos só se constituem verdadeiramente em relações reais e integrais com outros seres humanos a partir da negação de absolutismos e dogmatismos, ou seja, a identidade se constitui na diferença, assim como uma pessoa é por causa das outras pessoas. Nesta ética de existência, uns não estariam frente aos outros de maneira hierárquica, posto que as diferentes formas de se manifestarem, produzirem ou construírem o conhecimento se relacionariam de maneira *polidialógica* e compreensível as diferenças.

Ao aproximar o Ubuntu, como uma racionalidade outra, marginalizada pela suposta racionalidade universal, à produção do conhecimento seria possível vislumbrar que os saberes e fazeres mais diferenciados, bem como as formas de compreender os saberes, coexistissem. Deste modo, o que está em pauta é uma discussão epistêmica, político e ética sobre as diversas formas de ser, estar, sentir e pensar, o que inclui o modelo de construção do elaborado na universidade.

"Eu sou porque nós somos" é uma perspectiva, no mínimo, alteritária[86], posto que fundamenta-se em vivências e convivências comunitárias e solidárias. Assim, ao adotá-la como perspectiva epistemológica, o conhecimento não poderá ser entendido como fruto de uma produção isolada, apartado das relações sociais e das diferentes maneiras de estar no mundo.

A outra pessoa é condição necessária para a minha existência como ser humano (Kashindi, 2015), por isso tudo aquilo que o outro é, produz ou sabe, faz parte do que sou, uma vez que o outro é condição intrínseca para a constituição da minha humanidade. (Ramose, 2010, p.211). Nesse sentido, os outros compõem significativamente a construção do pensamento e por conseguinte na produção do conhecimento, uma vez que a perspectiva do Ubuntu não pressupõe o silêncio dos outros sujeitos, e sim a emergência de suas vozes.

Em Bakhtin (2011), o outro, em toda a sua expressividade, também se constitui como centralidade também em relação a produção do conhecimento. O outro, enquanto sujeito, é dialógico, e o diálogo, arena de encontros e conflitos, só faz sentido no reconhecimento da presença de outros indivíduos, sons e performances. Como nos diz Nego Bispo,"(...) *eu não sei dialogar sem imagens".* Imagens que dão sentido e complementam a experiência, que aproxima o sujeito da sua cultura e é capaz de traduzir, ainda que não completamente, para o outro, aquilo que se quer dizer.

Uma proposta pedagógica construída sob os postulados éticos da racionalidade africana do Ubuntu, bem como em identificação com as considerações bakhitinianas, deve considerar valiosas e úteis as mais diversas formas de conhecer e pensar no/com o mundo. Também as pessoas detentoras desses modos de pensar devem ser consideradas

---

[86] A alteridade, sob os postulados bakhtinianos, estabelece que na relação, de uns com os outros, os indivíduos são alterados, tem seus sentidos e lugares de fala alargados, havendo deslocamentos e movimentos. "Para Bakthin, os indivíduos só se constituem na relação de alteridade, no momento em que um ser reflete-se e refrata-se no outro. (…) Para Bakhtin, a alteridade é um campo de conflito constante na relação eu-outro. É, então, nos atos da vida, que a relação de alteridade acontece." (MOURA, 2015, pp.76/77)

sujeitos e agentes frente a sociedade em que vivem.

Essa tensão entre o "eu" e o "nós", o "eu" e os "outros" entendida como uma construção dialógica, se coloca como motor desestabilizador, transformador e construtor de formas diferenciadas de ação e pensamento. Assim, o outro, como ponto de vista ético, deve inspirar zelo, e não destruição, como prevê a globalização capitalista (Ramose, 2010).

Para conceber uma proposta pedagógica contra hegemônica, que vislumbre a inclusão e não a eliminação dos outros, é necessário propor o diálogo, superar barreiras disciplinares, e transcender a limitação dos campos das ciências exatas e humanas, bem como compreender, por exemplo, o lugar da oralidade na construção dos saberes e na preservação da sabedoria. *"A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade" (Vansina, 2004,p.140).*

Os mestres das tradições populares, negras e indígenas, adquirem uma postura diferenciada em relação ao conhecimento. Além da narrativa oral como meio de aquisição e transmissão dos saberes, há, como aponta Nego Bispo, a necessidade da integração dos sentidos na emergência dos saberes, ou seja, a narrativa deve estar relacionada a escuta que não pode ser secundária frente as outras experiências sensoriais, inclusive aquelas diretamente relacionadas a espiritualidade.

Sônia Kramer (2008) ao analisar Walter Benjamim, afirma que a ameaça que mais pesa sobre a humanidade é a perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem das histórias de ontem. *"É no resgate do passado, na memória, na escuta de vozes, que foram emudecidas que reside a possibilidade de realizar o encontro secreto* "marcado entre as gerações precedentes e a nossa". É nesse encontro que organizam as experiências e nascem novas proposições. "*Para Benjamim, cada objeto, fragmento ou insignificância contêm o todo (contêm do verbo conter). A totalidade se revela na singularidade e os estilhaços se compõem em imagens como as de um caleidoscópio."*

A narrativa quilombola de Nego Bispo não contém somente informações da trajetória de uma pessoa. A trajetória de Nego Bispo é um estilhaço que narra histórias de um indivíduo inserido em uma sociedade, e por isso traz conhecimentos de uma comunidade, de um momento histórico e de um sistema político. As memórias e narrativas quilombolas podem ajudar a compreender um pouco mais sobre as histórias dos negros no Brasil e as suas táticas de tensionar e superar as políticas de marginalização. Deste modo, sob a crítica benjaminiana da não linearidade do tempo,

as histórias importam para dar voz no presente ao e passado e ao futuro com o propósito de estabelecer novas conexões e formular novas compreensões. O rememorar para contar as histórias remetem às experiências passadas que auxiliam no entendimento do presente e podem adquirir outros significados. As histórias dos marginalizados, vitimados pela guerra, pela opressão, pela colonização, pela classe social, pelo pertencimento étnico racial está sob as ruínas da história universal.

O narrar está na contramão do esquecimento e do silêncio, pois conforme nos apresenta Benjamim (2012), a narrativa está relacionada com *"a faculdade de intercambiar experiências."* (p.213) e dar sentidos às experiências vividas. Competência que, também de acordo com o autor, os sujeitos estão sendo privados. As informações produzidas pelas experiências, de caráter imediato e descartável só terão valor verdadeiro se transformadas em conhecimento, no momento em que forem capazes de afetar/alterar outras pessoas.

Nas histórias e na sabedoria popular negra e indígena, a partir de Certeau (2008) assentam outras perspectivas que destacam as ações subversivas responsáveis por pequenos golpes, indisciplinas e astúcias contra o instituído. Essas práticas confrontam a insistente assertiva sobre a universalidade dos saberes e se tornam operações táticas que criam incômodos e deslocamentos. Trazê-las à tona a partir dos mestres e mestras tradicionais pode trazer inspiração para a elaboração de outras tantas táticas.

> Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (p.47)

Neste autor há o interesse pelas ações dos usuários frente ao produto cultural e trabalha-se sob a perspectiva da inversão. Em Certeau (2008), é possível perceber as táticas ainda que imersas no poder hegemônico. *"Assim, é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização" (p.19)*

Nesse sentido, utilizo este espaço para advogar em favor da narrativa marginal como prática pedagógica, posto que nesta está impressa a possibilidade de experiências significativas outras. Além disso, ao narrar as experiências individuais há a conexão com as experiências coletivas e os saberes individuais vão se formando a partir da experiência partilhada pelos outros por meio da narração, o que se opõe aos moldes canônicos de produção do conhecimento, inspirado em uma produção fabril e

mercadológica. Conforme Benjamin (2012, p.221), a narrativa remete ao desdobramento, e assim, contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, ressignificá-las, e também produzir outras histórias.

Em conjunto com a expressão oral, ao considerar a integralidade do sujeito, o Encontro de Saberes convoca o corpo e os sentidos para o processo de ensinar/aprender/aprender/ensinar. *"Desta maneira, a transmissão de conteúdos ocorre através das técnicas de oralidade, das práticas de observação, da manipulação e confecção de objetos, dos trabalhos objeto de campo, dos ritmos e performances e assim por diante." (INCT/UNB/CNPq, 2015, p.8)*.

Boaventura de Souza Santos (2010a) pode ajudar a pensar sobre a dificuldade de enxergar possibilidades educativas outras nas formas diferenciadas de pensamento e até mesmo distintas. A princípio, de acordo com este mesmo autor, os saberes hegemônicos, cuja entrada no modelo educativo formal não é impedida, emergem das sociedades metropolitanas. Em contrapartida são nos territórios coloniais que assentam os conhecimentos que aguardam o consentimento das autoridades para entrarem nas instituições oficiais de ensino. Sobre essas distinções, Santos (2010a) traz a imagem de linhas que se colocam como fronteiras entre duas formas de conhecer.

> Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (...) Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria prima para inquirição científica. (p.34)

"Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é "quais conhecimentos são *válidos?", mas sim "quais conhecimentos são considerados válidos?"* (SILVA, 2005, p. 148). Ao olhar para ao ensino superior, são perceptíveis as marcas distintivas, quando dentro de uma escala hierárquica, somente um conhecimento, história ou modo de operar a vida é validado. E é na unilateralidade de pensamento que o caráter colonial da instituição universitária surge como pauta. Desvincular a universidade da noção de colonialidade seria possível na instauração da ideia de que a diversidade é inesgotável e que por isso é necessária uma adequada epistemologia capaz de compreender todas esses modos múltiplos.

Em meio a essa urgente e necessária interdependência dos diferentes saberes, ou "ecologia de saberes", como sugere Santos (2010a, p.60), é necessário destacar aqueles conhecimentos que são capazes de intervir na realidade e não somente representá-la. Ainda em Santos(2010a, p.60), cujo pensamento é pressuposto organizativo das diferentes experiências vivenciadas pelo projeto Encontro de Saberes, "(...) *deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção*."

ALGUMAS FINALIZAÇÕES

São dos intercâmbios, das trocas e dos atravessamentos de fronteiras que sobreviveram e são reinventadas as culturas negras brasileiras e indígenas em suas diversas expressões. Essas fronteiras, conforme pondera Skliar (2003), podem ser entendidas como lugares aprazíveis, ou de negação e morte, devido aos seus significados, que podem estar relacionados a intercâmbios ou a exílios. De modo que o movimento é o princípio da identidade fronteiriça, é necessário inquerir sobre as intercorrências suscitadas no trânsito entre as fronteiras do território universitário e das comunidades de tradicionais, bem como em última instância tensionar a existência de fronteiras: *"(...) o que aconteceu ou acontece quando culturas, religiões, sistemas políticos e sistemas econômicos diversos se encontram uns com os outros?"*(Ramose, 2010, p, 181).

O encontro entre os saberes dos mestres tradicionais e dos metres da academia produzem diálogos, embora os conflitos e tensões não estejam excluídos dessas relações. Por isso, este ensaio não se esgota e, ao contrário, produz ainda mais questionamentos em virtude dos conhecimentos produzidos, dos paradigmas questionados e das identidades articuladas nesses encontros entre as comunidades tradicionais e a universidade.

Quais formas de socialização são configuradas e/ou reconfiguradas a partir da construção de novas redes relacionais estabelecidas pelos mestres e mestras da cultura tradicional no espaço da universidade? Que negociações e rupturas esses sujeitos, mestres e mestras da cultura tradicional, estabeleceram e/ ou estabelecem entre as múltiplas experiências vivenciadas pelas variedades de relações estabelecidas nos diversos espaços da universidade? Ao ocupar os terreiros da universidade, as populações

negras e indígenas estarão proporcionando a transformação da academia. No entanto, ao ocupar outros territórios, de algum modo, que espera-se descobrir, essas populações também estarão sendo transformadas.

As comunidades tradicionais e a universidade são grupos que produzem sentidos diferenciados ao mundo. Isso acontece devido às suas particularidades e aos lugares diferenciados que ocupam dentro de uma mesma sociedade. Ao observar as práticas da academia é perceptível as marcas distintivas, quando dentro de uma escala hierárquica, somente um conhecimento ou história é comumente validado.

Pensar as comunidades tradicionais e a universidade é tratar de dois sistemas culturais distintos e, *a priori*, antagônicos. Entre esses contínuos culturais distintos hão de existir confrontos, debates e inquietações, em virtude das relações de poder que estão inseridas nos seus processos de produção de significados sobre o mundo. Os conflitos, diálogos e disputas podem ocorrer no espaço da academia, bem como no cotidiano das comunidades tradicionais, pois novos saberes serão constituídos a partir das redes estabelecidas entre os mestres e mestras da cultura popular e aquele ambiente de educação formal.

O entendimento das vozes negras que ressoam de comunidades tradicionais como *espaçostempo* de aprendizagem não é simples, já que somos formados, geralmente, para pensar dicotomicamente: de um lado o sujeito do conhecimento, e de outro o objeto do conhecimento. A tentativa de subverter essa ordem dicotomicamente esperada é caminhar na direção contrária a esperada, e viver a educação contrapelo. Sônia Kramer (2008) à luz de Walter Benjamim aponta que a educação deve ser escovada a contrapelo, ou seja, devemos recusar o mito do progresso da humanidade e propor um tempo pleno de "agoras" em que passado, presente e futuro se entrecruzam permitindo a emergência de vozes silenciadas por aqueles que venceram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal; prefácio à edição francesa Tzveta Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª, ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, José J. "Los Estudios Culturales em América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes", in Tabula Rasa, no 12, 229-251, 2010.

CARVALHO, José J.; *A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade* – Série Antropologia 363, Brasília 2004. Disponível em: ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/aulas_profa_leda/Carvalho,%20Jos%E9%20Jorge.pdf Acessado em 14 de abril de 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer/ Michel de Certau; 15 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

INCTI/UnB/CNPq, *Encontro de Saberes: bases para um diálogo inter epistêmico.* Universidade de Brasília - Brasília, 2015

INCTI Inclusão. *Encontro de Saberes . Disponível em: http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes, acessado em 7 de abril.*

_____. *Professor José Jorge apresenta*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=twpSYJO_QtI acessado em 7 de abril.

KRAMER, Sônia. *Educação a contrapelo.* Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. *Ubuntu: filosofia africana confronta poder autodestrutivo do pensamento ocidental,* publicado em 25 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-confronta-poder-autodestrutivo-do-pensamento-ocidental-avalia-filosofo/ acessado em 8 de janeiro de 2016.

MOURA, Reginaldo Lima de. About Her:*a identidade e alteridade m Bakhtin* In:

Palavras próprias – alheias: ela. Vida, arte, alteridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PORTAL BRASIL. *Políticas públicas contemplam mestres da cultura.* Disponível em: http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/06/politicas-publicas-contemplam-mestres-da-cultura, acessado em 7 de abril de 2016.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: Epistemologias do Sul/ Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]. - São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologia do Sul*/Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.].- São Paulo: Cortez,2010 a.

_____. Um discurso sobre as ciências /Boaventura de Sousa Santos. - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2010b.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?/ Carlos Skliar; [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*/ Tomaz Tadeu da Silva. – 2 ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VANSINA, Jan. *A tradição oral e sua metodologia* In: ZERBO, Ki. *História Geral da África,* Metologia e pré-história da África/ editado por Joseph Ki – Zerbo. - 2. ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010.

Autores	GT-21/23
ANA CRISTINA DA COSTA GOMES	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

LITERATURA NEGRA FEMININA E O FEMINISMO: A RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA LUTA: QUAL O SEU PAPEL NA SALA DE AULA ?

Ana Cristina da Costa Gomes - PPGEDU/UNIRIO

INTRODUÇÃO

Eu falo
A minha fala é o falo
que atravessa suas certezas culturais
(Mirian Alves)

Durante os encontros com meu grupo de pesquisa, a mim, tem ficado evidente que a efetivação da lei 10.639/03 ultrapassa ao campo das informações conteudistas sobre a África ou os afro-brasileiros, ela nos convoca a pensar a escola e a sala de aula como locais propícios ao respeito mútuo e a construção das identidades.

Há 13 anos a Lei 10.639/03 foi promulgada pelo governo federal, tornando-se uma ferramenta legal, no âmbito da educação, para a construção da ideologia e de práticas antirracista na sociedade brasileira. Realizando a modificação da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- a Lei 10.639/03, acrescenta-lhe os artigos 26A e 79B e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Negra, Africana e Afro-Brasileira. A Lei orienta que esse estudo deve acontecer em todo o currículo escolar, mas especialmente nas áreas de História, Literatura e Educação Artística.

Por meio deste ensino devem ser contempladas questões relacionadas ao papel no negro na formação da sociedade brasileira, assim como sua luta contra as variadas opressões ocorridas antes, durante e depois da escravidão, tornando necessário reconhecer e valorizar a atuação do negro em todas as áreas sociais, incluindo aqui a economia, as ciências naturais, humanas e exatas, a política e também na arte e na cultura.

Partindo de todas essas considerações é possível concluir que a consolidação da Lei só se dá numa estrutura escolar em que o desejo pelo universalista, homogêneo seja desconstruído, porque a história e a vida das pessoas e das sociedades são dinâmicas e diversas e, de mesmo modo, devem ser dinâmicas e diversas a recepção dos saberes e a organização dos conteúdos e práticas educativas. Vera Maria Candau (2008) afirma que é preciso " desestabilizar a pretensa 'universalidade' de conhecimentos valores e práticas que configuram a ação educativa."

A autora ainda acrescenta sobre a necessidade de:

> (...) resgate dos processos de construção das identidades culturais tanto, no nível cultural quanto coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas e que elas possam ser contadas , narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional. (CANDAU, 2008, p.53)

Uma educação que visa o estabelecimento das relações étnico –raciais, busca lidar com o diálogo, com o sentido do discurso que se atualiza no ato porque, de acordo com Bruno Carneiro Lira, "para Bakhtin, as relações dialógicas constituem um fenômeno quase universal que penetra toda a linguagem humana, como também a relações e manifestações da vida humana – é o que chamamos de "grande diálogo"(2010,p.36). A língua, que acontece na interação e é dinâmica de acordo com a época e seus contextos, por isso é preciso por ênfase no papel da linguagem e do discurso como elementos de representações sociais.

> (...) Dialógico porque se concebe num espaço de interação com o outro e se constrói por meio da mesma interação de acordo com os interesses do locutor ou supõe que este faz dele. Polifônico porque apesar de proferido por um sujeito específico , é perpassado por outras vozes, outras visões de mundo. (SOERENSEN in CAETANO, 2013, p.72)

Deste modo, no caso específico da literatura, reconhece-se o seu lugar de contador e narrador de histórias. A Literatura Negra, então, ao assumir seu lugar de fala, como sujeito do discurso, se torna uma alavanca nesse processo de resgate da autoestima de uma coletividade em que o movimento intercultural e dialógico se manifestam por meio da alteridade.

Feminismo negro a articulação entre racismo e sexismo

> Há uma linha invisível,
> Lusco-fusco furioso dividindo as correntezas.
> Algo que distingue meu pretume de sua carne alva
> Num mapa onde não tenho territórios
> (Lívia Natália)

O feminismo negro brasileiro se constrói sob uma perspectiva de reação `as discussões de gênero que se apresentam de maneira homogeneizada na concepção

feminista tradicional, uma vez que "o feminismo eurocêntrico ignorava as tensões sociais causadas pelas diferenças de etnia e classe social, como se todas as mulheres fossem iguais" (LEMOS In WERNECK, 2000, p.64).

Ao conjugar gênero e raça, as mulheres negras brasileiras, organizadas no Movimento de Mulheres Negras vão além de incorporar a cor da pele `as reivindicações feministas, na verdade, impõe uma complexidade `a sua militância, isto porque ao conjugar as questões de raça e classe `aquela luta, revelam as profundas diferenças na qualidade da opressão que atinge as mulheres brancas em relação as não-brancas. Não cabe `as mulheres negras o tema de liberdade para seu corpo, uma vez que a corporeidade é um valor civilizatório intrínseco `as culturas negras. O que se busca aqui é o direito a um corpo não violado e não desrespeitado em sua expressividade e natureza. Com direito a maternidade que lhes foi tirada na escravidão, uma vez que seu ventre era máquina de reprodução de mais escravizados.

De mesmo modo, as discussões pelo direito ao espaço no mercado de trabalho, saindo do papel exclusivo de dona-de-casa, não se aplicam `as mulheres negras. A chegada da população negra às Américas se deu exclusivamente com o objetivo de exploração de sua força de trabalho. Mulheres negras foram para os campos, para as cozinhas, para as minas e ainda hoje estão nos subempregos, sendo as que mais cedo ingressam no trabalho. Indo de encontro ao feminismo tradicional, o que se deseja é a inserção digna neste mercado, com possibilidades de ascensão profissional e mobilidade social. Ao analisar essas e tantas outras diferenças compreende-se que é preciso incorporar `a agenda feminista não somente as desigualdades geradas pela hegemonia masculina. É preciso superar também o racismo, entendendo-o como a mola mestra do sistema de opressão.

O racismo tem origem na construção do conceito de raça e este está embutido na própria concepção de modernidade. De acordo com Aníbal Quijano:

> A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a

> assumiram como a característica emblemática da categoria racial (...). Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante (QUIJANO, 2005, p.117).

Esta construção mental de raça estabelece e institucionaliza a inferioridade dos negras e negros e garante os privilégios de dominadores, inclusive para as mulheres, operando como um ponto inicial de divisão da luta das mulheres, mas que não deve ser esquecido, mas devidamente rompido. Outro ponto que deve ser observado é que, contrário `a mentira de que o Brasil vive uma democracia racial, estabeleceu-se aqui a ideologia do branqueamento. Baseada em teorias evolucionistas defendidas por intelectuais do século XIX, a referida ideologia é implementada no país a partir do estímulo a miscigenação com imigrantes europeus para que, por meio do branqueamento, aconteça a promoção estética, social e cultural do brasileiro.

> Os brasileiros viam com alívio esse visível branqueamento da população que só reforçava o seu ideário racial (...) Ademais durante o auge do pensamento racista - 1880 a 1920 -, a "ideologia do branqueamento" ganhou legitimidade científica , uma vez que as doutrinas racistas pareciam confirmar, para os brasileiros, a tese de que a raça branca "superior" prevaleceria no processo de amálgama racial.(SKIDMORE,2012. P.89).

Esta política eugenista e higienista de extermínio da população se desdobra nas estruturas, sistemas e relações simbólicas da sociedade brasileira e fazem da mulher negra sua principal vítima, porque, dentre tantas outras coisas, ela tem que rejeitar sua própria imagem, uma vez que o padrão de beleza, de feminilidade repousa sobre a mulher branca.

A articulação de racismo e sexismo traz um novo desenho à discussão gênero. Esse novo olhar antirracista sobre o feminismo avança primeiramente no sentido de buscar que as mulheres negras sejam donas de suas histórias e portadoras de suas vozes e, nessa construção, a literatura tem sido um importante instrumento.

O feminismo negro não silencia

A literatura negra, ao considerar o grande número de mulheres a ela dedicada, tem sido um importante instrumento de apoio e consolidação do feminismo negro. Trazendo consigo as marcas de uma sociedade num determinado tempo histórico, o discurso literário dessas mulheres é capaz de "expressar agudamente os anseios, as angústias, as ideologias (...), desvelando eloquentemente seus silêncios" (GOMES,in

EVARISTO, 2009,p.19) ou ainda, ampliando volume dos sussurros e gritos, dar os sentidos da caminhada para a libertação, concomitantemente, do sexismo e do racismo.

É, como poeticamente aponta a escritora negra Mirian Alves (2014), o direito de o dizer o que se sabe, desconstruir o que pensam sobre as mulheres negras. Atravessar as ideologias depreciativas que sustentam o racismo e o sexismo, ao mesmo tempo que reconstrói, politicamente, as memórias de sua ancestralidade e seus espaços sociais. Se na literatura tradicional, canônica a presença da mulher negra aparece subalternizada, referendando a mentalidade racial da sociedade brasileira, de maneira contrária, a literatura produzida pelas mulheres negras traz a ressignificação social e histórica de si, saindo do lugar de objeto, questionam a existência de uma identidade unitária.

Há uma reconstrução de sua sexualidade aviltada, um resgate da possibilidade romântica e, sem medo ela grita:

> Meu Zumbi
> De corpo suado
> De olhos meigos e doces
> De boca ardente...
> Nenhuma paisagem se iguala
> à visão que tenho de você
> Explosão de raça em forma de ser
> o que mais quero:
> Entrelaçar nossas peles retintas
> Me animar de vida,
> Buscar meu céu em sua terra
> Saciar minha sede de mel em seu mistério.
>
> Tatuar-te em meu corpo
> para ter a certeza de tê-lo
> preso-colado-filtrado em mim
> na própria pele
> rasgando a epiderme
> que nem laser apaga
> que aos poucos me rasga
> e se fixa e me marca
> num uno indivisível
> (VIEIRA,2014,p.15,)

Como sujeito, revisita sua história e inconformada com o projeto dado às mulheres negras, ela rompe com esse fatalismo e com autoridade reconstrói seu destino

> A voz da minha bisavó ecoou
> criança nos porões do navio.
> Ecoou lamentos
> de uma infância perdida.
>
> A voz de minha avó
> ecoou obediência

aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem- o hoje- o agora .
Na voz da minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade
(EVARISTO, 2009, p.13)

Ao se fazer narradora das próprias questões, esta mulher apresenta suas especificidade para dentro do Movimento Feminista e também do Movimento negro, colocando as mulheres negras como capazes de refletirem e agirem organizadas em relação aos seus interesses.

Essa escrita negra é a voz da visibilidade. É a garantia do direito `a diferença, da expressão da heterogeneidade que, se materializa em desigualdade e dominação que passam a ser estruturantes da sociedade brasileira.

Consciente da urgência em romper com esses papéis reservados para as mulheres negras, Mel Adum afirma:

Paradoxo

(Para Cristiane Sobral)

Não vou mais lavar os pratos,
Agradeço a Sobral
Vou ser agora meu bem, viu meu mal?
Cansei de ser você: de sonhar seus chatos sonhos
Cansei de me emperiquitar
Para encontros enfadonhos.
Agora serei meu bem,

Vou reaprender a deitar
E sonhar sonhos meus
Com as minhas cores prediletas.
Sem pensar em sentar de pernas cruzadas
Sem ligar pra depilar
Não quero baile de debutantes,
Tampouco ter filhos ou casar.
Agora vou ser meu bem, viu meu mal?
Vou ser pós moderna, pelo tempo que quiser
Brilhar como Yaa Asantewaa
Vou voltar a ser mulher.
Quando um dia acordar
E lavar os pratos por vontade
E me emperiquitar por vaidade
Casar porque me apaixonei
E parir porque eu quis,
Serei para todo o sempre meu bem,
Viu meu mal? (ADÚN, 2014, p. 90)

Há aqui uma mulher decidida a mudar os lugares que lhes são reservados pelo machismo e pelo racismo: o de oprimida e subalternizada. Descobre-se, com ajuda de outra – Cristiane Sobral - que pode viver e caminhar em direção aos seu projetos, descontinuando as relações de poder porque, como informa Conceição Evaristo (2006) a literatura feminina negra " (...) para além de um sentido estético, buscam semantizar outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas."

Para uma efetiva reflexão social é preciso mais do que descrever cada fato. Se faz necessário narrar, apresentar os sentidos da dor provocada pelo racismo e pelo sexismo, como estas operam e se materializam na sociedade brasileira. A literatura produzida pelas feministas negras revela que quando a imagem da mulher negra se descola das forças de subordinação, chega também o entendimento de como se dão as relações raciais no campo simbólico e de como este também é um grande desafio a ser vencido nos muitos espaços sociais em que esses conflitos emergem, sendo, a sala de aula, um dos principais.

Literatura negra feminina e a sala de aula

O contato literário garante, por conta de sua própria natureza, a experiência da alteridade. A literatura é o espaço da enunciação que, como entende Bakhtin (2003), esta não pauta seu sentido no indivíduo, na palavra ou nos interlocutores, mas é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido.

A sala de aula, ao ser considerada como um ambiente intercultural, será também um local propício para que ali emerjam as relações de alteridade. Bakhtin (2003) alerta que o sistema de normas imutáveis deve abrir espaço para a ideia de consciência subjetiva do locutor das várias comunidades linguísticas e em um determinado momento histórico. Isto é, o locutor deve contemplar a língua a partir de uma realidade enunciativa concreta, na qual ele está imerso.

Impondo uma interação polifônica de que nos fala Bakhtin, na qual o sujeito que é social, histórico, ideológico e também corpo é construído na linguagem e construído pelo outro. Isto porque projeto de fala de um sujeito depende do "outro" e não apenas de sua intenção. Primeiro é o "outro" com quem se fala; depois o "outro" ideológico porque é constituído por outros discursos do contexto e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo constituído por outras vozes. A polifonia é própria da literatura e, de acordo, com Rildo Cosson:

> Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos de nós mesmos e nos ajuda a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser elaborado, é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2014, p.17).

Com isso, o uso da literatura negra na sala de aula, viabilizando um efetivo exercício antirracista, deve se deslocar da consideração exclusiva das convenções e canônicas do sistema literário e buscar referências do signo com a realidade e com o indivíduo, de maneira que se explique sua lógica interna, que é o que caracteriza a literatura como um uso da língua em seu processo dinâmico e interativo, uma atividade e não um fato cristalizado.

É necessário considerar os aspectos extratextuais de que fala Foucault: conceber os discursos também a partir de sua história e de seu contexto de produção. Observando a centralidade da relação entre as práticas discursivas e a produção histórica dos sentidos, ele vê a linguagem como constitutiva do pensamento e, consequentemente, do sentido dado às coisas assim como às experiências e ao mundo e afirma que "se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam."

(FOUCAULT, 1992, p.306). Foucault caminha na direção de que o discurso não é da pessoa, mas daqueles que, mesmo anônimos, estão circulando de forma profunda na sociedade e seus atores sociais são geradores de materialidades discursivas, sinalizando o quanto todo o material discursivo deve ser valorizado pela escola e nas relações mais íntimas de professores e alunos na sala de aula.

Este, então, é lugar da literatura negra feminina no ambiente escolar: permitir que as mulheres negras falem por si, como sujeitos presentes no cotidiano da sociedade brasileira, logo também presente na vida de alunos e professores, ocupando diferentes papéis sociais que em muito se distanciam das imagens estereotipadas que são veiculadas pela mídia e pela própria literatura brasileira.

Ao analisar, nos romances modernos, a posição social em que o negro é representado , Regina Dalcastagnè traz a seguinte informação:

> (...) um *corpus* de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do País, de acordo com levantamento realizado junto a acadêmicos, críticos e ficcionistas: Companhia das Letras, Record e Rocco3. No conjunto, são 165 escritores diferentes, sendo que os homens representam 72,7% do total de autores publicados. Mas a homogeneidade racial é ainda mais gritante: são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os "não-brancos", como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%). (DALCASTAGNÈ, 2008, p.89).

Dalcastagnè também agrega fatores como protagonismo, função narrador e posição social e, nesses casos, os números revelam que nenhum indígena é narrador, no caso dos negros, 2,7%,em oposição a 86,9% de brancos. O protagonismo é 84,5% de brancos. Quanto à situação econômica, os negros aparecem como pobres e miseráveis em percentual expressivamente maior que indígenas e brancos, e com os papéis sociais em que são predominantemente bandidos, empregados domésticos, profissionais do sexo e escravos.

Estas qualificações em que o sujeito negro é representado ratifica a ideologia racista

> O racismo que se manifesta na sociedade brasileira, baseado primeiramente no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico. (PAIXÃO, 2010, p.22)

Percebendo que o racismo também se constrói em meio às relações sociais e se perpetua pelas ações simbólicas, este lugar em que negro aparece na literatura brasileira a legitima a manutenção do poder e da dominação dos ideais colonizadores sobre a população negra antes escravizada e agora sistemicamente segregada. Totalmente organizada sob os referenciais eurocêntricos, esvazia a existência dos outros sujeitos e culturas que formaram a sociedade brasileira e, hoje, a dinamizam nos diferenciados espaços e áreas do conhecimento .

Lewis R.Gordon (2008, p.15) comenta que, de acordo com Frantz Fanon, é através da linguagem que criamos e vivenciamos os significados. Ao dominar a linguagem, busca-se um reconhecimento,

> A questão da língua também levanta outras questões mais radicais sobre seu papel na formação dos sujeitos humanos. Fanon argumentava que a colonização requer mais do que subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se do colonialismo epistemológico. (GORDON *Apud* FANON, 2008, p.17).

A escrita feminista negra representada por Lia Vieira, Conceição Evaristo, e tantas outras mulheres, tem se mostrado como aquela em que as mulheres negras aparecem como sujeito em meio a uma escrita compromissada com a conscientização e com a intenção de romper com o colonialismo. Capaz de revelar ideologias e visões de mundo que reescrevem a história negra passada e futura não somente em seus aspectos sociais, mas principalmente, sob suas dimensões simbólicas. Esta literatura é afirmativa de uma luta, é posicionamento discursivo, engajamento político. É devir.

Algumas conclusões

Para uma efetiva reflexão social é preciso mais do que descrever cada fato. Se faz necessário narrar, apresentar os sentidos da dor provocada pelo racismo, como estas operam e se materializam na sociedade brasileira. A literatura produzida por mulheres negras a revela que quando a imagem do negro se descola das forças de subordinação, chega também o entendimento de como se dão as relações raciais no campo simbólico e de como este também é um grande desafio a ser vencido nos muitos espaços sociais e que a Lei 10.639/03 coloca a escola e a Educação como primordiais para este fim.

Neste caminho, a literatura negra feminista vem constituindo a possibilidade de

repensar a comunidade afro-brasileira pelo lado de dentro. Como porta-voz de si mesma, escapando das informações estereotipadas e esvaziadas de subjetividade e complexidade como, na maioria das vezes, a personagem negra é apresentada pela literatura brasileira, a literatura negra feminista assume também o papel de por luz sobre as inúmeras facetas por meio das quais se manifesta o racismo na sociedade brasileira

> O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que fantasias, que vivencias, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e da presença psíquica do preconceito (CUTI, 2010, p.39).

São essas preocupações que compõem o contexto em que se encontra a literatura negra, para o que cabe ainda atentar que mesmo considerando que Frantz Fanon afirma que quando negros dominam a linguagem, isto é ilegítimo porque esta é a linguagem do colonizador. Ele também reconhece que o papel do intelectual quando

> o colonizado depois de ter tentado perder-se no povo, perder-se com o povo, vai, ao contrário, sacudir o povo. Em vez de privilegiar a letargia do povo, transformar-se em despertador do povo. Literatura de combate, literatura revolucionária, literatura nacional (Fanon, 1979, p.185).

Para Fanon, o intelectual será a voz do povo quando se dedicar de maneira crítica e real ao conhecimento, ao debate e ao combate, pois, quando este

> (...) escreve para seu povo deve (...) fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança. Mas para garantir a esperança, para dar-lhe densidade, é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma ao combate nacional (...) quando se decide falar dessa coisa (...) que representa o fato de abrir o horizonte, de levar a luz à sua casa, de por em pé o indivíduo e seu povo, então é necessário colaborar muscularmente. (FANON, 1979, p.193).

A literatura negra feminista do Brasil que acontece desde o século XIX ou Maria Firmina dos Reis[87], tem se mostrado como aquela que, ressignificando a palavra de mulher negra, torna-se afirmativa de uma luta. É um instrumento que permite

[87]Nascida em 1825, no Maranhão, Maria Firmina foi professora e publicou, em 1859 o romance *Úrsula* , que, além de considerado o primeiro romance abolicionista e um dos primeiros e ser escrito por uma mulher.

desfazer as imagens estereotipadas que recaem sobre a mulher negra e também refletir sobre os danos do racismo logo, fundamental para o uso em sala de aula comprometida com o antirracismo e a antidiscriminação, reafirmando que a ação pedagógica que tenha como referência a Lei 10.639/03 deve basear-se no multiculturalismo intercultural que são gerados em uma "interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do outro." (CANDAU, 2003,p.169).

Referência Bibliográfica

BAKHTIN, Mikahil. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

CAETANO, Altair. O dialogismo e a polifonia da Lei 10.639/03. Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE: Rio de Janeiro, 2013.

CANDAU, Vera M. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro. Currículo sem fronteiras, v11,n.2,pp.240 -255, 2011.

_____ . *Educação escolar e cultura(s).*Rio de Janeiro: PUC/RJ,2003.

_____. *Multiculturalismo e Direitos Humanos*. DHnet. 2006. (no site http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html.) Consultado em 15/01/2015.

_____. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.* Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2008

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CUTI *, Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina "Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea". *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,* no. 31. Brasília: janeiro-junho de 2008, pp. 87-110. (no site file:///Users/casa/Downloads/Dialnet-EntreSilenciosEEstereotipos-4846142%20(1).pdf) . Consultado em 11/01/2015.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX:* Rio de janeiro, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Questão de pele para além da pele*.(in) *Questão de pele*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador. EDUFBA, 2008.

_____.*Os condenados da terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Editora Martins Fontes,1992.

GUELLWAAR, Adún; ADÚN, Mel; RATTS,Alex (org.). *Ogun's toques negros : coletânea poética* . Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2014.

LIRA, Bruno Carneiro. *Leitura e recontextualização. O discurso multicultural*. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

PAIXÃO, Marcelo. *Relatório nacional das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária/ LAESER/UFRJ-Instituto de Economia, 2010.

QUIJANO, Anibal. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina.* Instituto de Estudos Avançados , 2005. No site http://www.plataformademocratica.org/Portugues/Publicacoes.aspx?IdRegistro=1147. Consultado em 10/03/2014.

RUFFATO, Luiz (org.). *Questão de pele*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro(1870-1980)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação do professor*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, R. Educ. Pública, 2012.

WERNECK, Jurema. *O livro da saúde das mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas /Criola, 2000.

Autores	GT-21/23
CLAUDIA MIRANDA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

O DISPOSITIVO DA BRANCURA E AS REINSCRIÇÕES NOS ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Claudia Miranda - UNIRIO

Na América Latina o *boom* de um pensamento outro se relaciona com a interpretação do que lhe é próprio: um conhecimento representado, historicamente, como sendo periférico e, portanto, menor. Confrontar-se com a realidade de países marcados pelo ranço da colonização é um passo indispensável para os sujeitos e para coletivos implicados em iniciativas emancipatórias de formação. Para aqueles/as vinculados às pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação e das Ciências Sociais é imperativo reconhecer a emergência dessas dinâmicas. No intuito de trabalhar em pares e ratificar o *quehacer en red* fomos levadas/os a processos de retomada do sentido das intervenções que provocamos com o objetivo de conhecer "outras educações". Ao mesmo tempo, observamos a urgência de uma reorientação geopolítica capaz de favorecer a ampliação de interseções para juntos partimos em busca de alternativas de enfrentamento de dilemas e, ao mesmo tempo, mapear as insuficiências localizadas no campo onde atuamos com a formação de pesquisadores. Em contextos ditos "periféricos" o destino ainda é o "Norte" e como um fenômeno da colonização, nos impõe outros vínculos que interpretamos como uma estratégia inadiável. Torna-se imperativo admitir o problema da ausência de dados sobre pesquisas comparadas que incluam países vizinhos, sendo este fato, um traço que ajudou a ratificar processos de degenerescência desse mosaico cultural definido, colonialmente, como América Latina.

Nesse processo onde buscamos reinscrições identitárias, políticas e pedagógicas que nos oriente mais ao Sul, o quadro teórico de Santiago Castro-Gómez (2010) oferece novas oportunidades de pensar um Brasil latino-americano.

Estar mais ao Sul e menos ao Norte pode significar, para nossa experiência como brasileiros/as e investigadores/as, uma mudança de *locus* epistêmico implicando a conformação de um outro *ethos* educacional. Confrontar-se com o estigma e os processos de degenerescência das identidades periféricas e realocar o outro colonial em termos filosóficos e pedagógicos tem sido parte dos objetivos de redes dialógicas no âmbito da América Latina (MIRANDA, RIASCOS & SILVA, 2016; SCHERER-WARREN, 2012). A literatura sobre o tema mostra uma tímida presença do Brasil nessa imersão crítica sobre a invenção colonial. São resultados incômodos sobre os modos de pertencer ao mosaico dessa periferia inventada e nos promova a analisar as características de uma reação possível. Uma estratégia de auto reconhecimento, de reinscrições epistêmicas no que concerne aos modos de pensar-se a si mesmo parece cada vez mais imperativo. Os trabalhos com as populações tradicionais fazem parte de

um amálgama desconhecido da grande maioria de profissionais da educação e de estudiosos/as da área. Uma lacuna de largo tempo e que atinge outras áreas e seus diferentes níveis de formação, estando como pano de fundo dessas insuficiências, as universidades e seus modelos ocidentalizados.

Mencionamos aqui um problema de base colonial e que, consequentemente, tem se tornado invisível ao longo da nossa história. Estar mais ao Norte, no Brasil, representa manter em vigor um traço fundamental da violência simbólica eficaz para a retroalimentação das relações assimétricas de poder. Significa dar nova roupagem aos modos de dependência em termos das referências culturais do "eu da colonização". Seus conhecimentos passam a ser absorvidos em um dado contexto de modo regular e sistêmico. Trabalhos como aqueles desenvolvidos por pensadores e pensadoras tais como Gayatri Spivak, Edward Said, Homi Bhabha, Stuart Hall, Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Maria Lugones, provocam críticas relevantes e contribuem com as pesquisas emergentes no Brasil no âmbito dos Estudos Culturais, das Relações Raciais e ainda subsidiam pesquisas sobre os sujeitos forjados na aventura colonial europeia. Ao mesmo tempo, vimos como essas aproximações ocorrem tendo como ponto de congregação e escopo as leituras que realizamos da obra de Frantz Fanon (1925-1961). Ao localizarmos tais especificidades também em suas produções, ratificamos nossa tese de recuperação de um sentido mais ao Sul para a educação no Brasil. Apostamos em redes dialógicas possíveis com estudiosas/os de países vizinhos e aguçamos o intuito inicial de perguntar com qual filosofia educacional caminharemos frente aos obstáculos presentes em termos éticos e políticos. Indagamos sobre quais as chances de conformarmos uma pegada mais decolonial para o pensamento educacional e até que ponto essa estratégia depende de uma "volta outra" em colaboração com as inúmeras propostas de análises sobre as falsas teorias sobre modernidade na América Latina.

Para essa incursão, no tema das reinscrições, faz sentido considerarmos as contribuições do pensamento filosófico recuperado por autores como Leopoldo Zea (1912-2004). No caso desse último, um autor mexicano, valorizamos o percurso teórico para uma composição filosófica e educacional e, portanto, reconhecemos sua influência, em grande medida, nos trabalhos posteriores e consequentes. Nesse processo de entender tais heranças vimos como Zea está presente nas opções analíticas de Santiago Castro-Gómez (2009; 2010; 2011; 2015). Por tudo isso convém ressaltar que nosso esforço como pesquisadoras/es está atravessado pelas urgências dialógicas que, a nosso ver, provocam essas outras entradas e indicam atalhos para o enfrentamento de dilemas

próprios do nosso campo – a formação docente e a formação do pesquisador em Educação. Não obstante, assumimos as limitações das nossas investidas como partícipes na concepção de um pensamento pedagógico latino-americano. Daí a importância de pesquisas comparadas nesse âmbito incluindo as contribuições dos estudos desenvolvidos por autores/as como Alfonso Torres Carrillo (2008) sobre educação popular.

Ao nos aproximarmos dessas experiências e de trabalhos sobre "outras educações" – e em particular das populações negras - localizamos interfaces valiosas que impõem o amadurecimento nas abordagens que realizamos sobre a degenerescência das identidades dos/as racializados/as e vistos como parte periférica, como sujeitos do "resto do mundo". As bases coloniais atingem sobremaneira os povos autóctones que atravessam longos períodos de massacre e de (des) identificação com o que lhe é próprio - um fenômeno existente não apenas no Brasil e afetando a todos situados fora da Europa. Tal percepção faz parte dos argumentos de Leopoldo Zea (1991), Santiago Arboleda (2007), e por último de Santiago Castro-Gómez (2010). Fazemos referência a um tipo de abandono das heranças dessas sociedades e grupos transformados em membros da Diáspora Africana. Sujeitos desterrados[88] e sem alternativa de pertencimento enfrentam outros espaços de identificação possível e, a América Latina, interpretada como uma imposição colonial, em termos geopolíticos, está atravessada pelos rastros das diferentes sociedades africanas. Conforme Santiago Arboleda (2007) o uso dos conceitos de "destierro", "desterrado" y "desarraigado", tem como propósito acentuar uma condição histórica de larga duração para os africanos, cuja Diáspora se remonta ao século VII, com o comércio de escravos por parte dos árabes entre seus mercados do Oriente próximo. Para nossa elaboração acerca das reinscrições que buscamos nos estudos das relações raciais o que Arboleda (Ibidem) descreve como sendo "destierro" ganhou importância sendo esse mais um escopo para fomentarmos "outros letramentos" e localizarmos "aportes decoloniais para a pesquisa em Educação no Brasil". São esses alguns dos aspectos que chamam atenção e que fazem parte das interpretações ancoradas no *dispositivo da brancura,* conceito central da obra de Castro-Gómez (2010).

Com esse mosaico, é possível vislumbrarmos um quadro interpretativo onde as reinscrições para os estudos das relações raciais são, também, reinscrições para a

[88] Seguimos as orientações de Santiago Arboleda (2007) para interpretar o conceito de *destierro*.

Educação pensada em sentido amplo. Isso porque ao assumirmos que América Latina é resultado da invenção colonial e que pouco nos diferenciamos quanto aos efeitos do dispositivo da brancura, assumimos, também que a questão chave a ser observada é que, como parte do "resto do mundo", guardamos um modelo de educação semelhante e por isso o pensamento pedagógico latino-americano deve ser realocado sendo o Brasil dependente dessa outra possibilidade de realocamento. Seriam essas algumas teses para as outras entradas problematizadas aqui. Trata-se de pensarmos a garantia da elaboração de propostas efetivas de alternativas e de outros modelos de participação político-pedagógica para um Brasil mais ao Sul, um Brasil que aguente perceber-se nas lentes das filosofias do Sul produzidas em território próprio. Em uma posição mais radical, é possível entender as lacunas desse processo de identificar-se por si mesmo e de estar sempre "rumo ao Norte". Foi uma opção de inspiração colonial adotada como parte da ideologia das elites gestoras e que ocuparam as esferas responsáveis pela conformação das hierarquias dos segmentos inventados. Os racismos – fenômenos já mapeados em trabalhos de pesquisadores/as de referência - são, acima de tudo, institucionalidades e mostram sua potencia ao manter, por largo tempo, seus efeitos desumanizadores.

A tática de preservação do domínio imperial dos países do Norte serviu para afetar esses contextos e derrubar suas iniciativas de cunho democrático - políticas que visavam garantir a interrupção de processos de extremo abandono social. São interpretadas aqui como ensaios importantes para a concepção de processos de politização com foco nas populações desautorizadas como sujeitos da transformação da história.

Ao aceitarmos os tantos prejuízos acima mencionados, defendemos outras entradas nos estudos das relações raciais tendo como foco a formação docente e o currículo. Em grande medida, Castro-Gómez (2010; 2015) tem admitido a presença de Edward Said nos pressupostos que tem desenvolvido sobre o pensamento filosófico latino-americano. Ao partirmos da realidade geopolítica, confrontamo-nos com as abordagens em *clave decolonial*[89] e o entrecruzamento de pressupostos advindos dos movimentos de base, exemplos de insurgência e de agendas reivindicatórias. Referimo-nos aos movimentos negros e indígenas levados a cabo nos países da região organizados em coletivos, associações e redes engendrando processos de (re) existir e denunciando a

[89]Alinhamo-nos aos estudos de Catherine Walsh e desse modo de pensar a pesquisa comparada e autobiográfica adotamos a expressão *clave decolonial* mantendo-a no original por entender a riqueza da expressão em espanhol.

condição de desvantagem absoluta - em inúmeros casos – quanto ao acesso às estruturas sociais.

Percebe-se a "brancura" como o capital mais precioso das "elites criollas" da Colômbia onde "la limpieza de sangre, es decir, la creencia en la superioridad étnica de los criollos sobre los demás grupos poblacionales de la Nueva Granada, actuó como *habitus* desde el cual la Ilustración europea fue traducida y anunciada en Colombia" (2010, p.15). Com esse pressuposto nossa ênfase recai na particularidade de uma aposta colonial capaz de rebaixar os diferentes[90] contextos convertido em "resto do mundo". Por outro lado, estamos considerando a ideia de "fato social total[91]" onde a colonização impulsionou o fenômeno que difundiu *um* modelo de humanidade. Conforme José Luis Cabaço e Rita Chaves (2004), autores como Aimé Césaire, Albert Memmi, Georges Balandier e Frantz Fanon comungaram da ideia de que a sociedade colonial é um fato social total. Essa interpretação implica considerar que existe um destino comum, uma reciprocidade que envolve colonizador e colonizado. Por isso, a contraposição é marcada por uma interatividade que será resolvida quando um grupo desaparecer com o outro grupo.

Os diferentes sujeitos coloniais sofrem os efeitos desse fenômeno, que cabe sobremaneira na definição de fato social total desenvolvida por Marcel Mauss (1974). Como todas as práticas de significação, nossas identidades estão sujeitas ao jogo das diferenças e, tendo em vista a dupla dependência60 que esse contato causa na identificação que constrói, a identidade do Eu se distingue por aquilo que ela não é. Ser um colonizado – em toda e qualquer parte do mundo – significa ser um "não europeu". Por tudo isso, os achados teóricos que vinculam o colonialismo às identidades impostas por uma tradição europeia encontram repouso na definição de Mauss (apud SIGAUD, 1999), ou seja, fatos sociais totais são "fatos que colocam em marcha, em alguns casos, a totalidade da sociedade e de suas instituições (potlasch, clãs que se afrontam, tribos que se visitam) e, em outros, somente um grande número de instituições, quando as trocas e os contratos dizem respeito aos indivíduos" (MAUSS *Apud* SIGAUD, 1999, p.13). Neste sentido, são fenômenos assíncronos (jurídicos, econômicos, religiosos,

---

[90] Trabalhamos aqui com o conceito de "diferença colonial" conforme Aníbal Quijano e Catherine Walsh entende esse fenômeno.

[91] Para Claudia Miranda (2006) e segundo Marcel Mauss (1974), os diferentes sujeitos coloniais sofrem os efeitos desse fenômeno, que cabe sobremaneira na definição de fato social total.

estéticos e morfológicos etc.) e, para usar as palavras de Lygia Sigaud (1999, p.13), são "mais do que temas, elementos de instituições, como religião, economia, direito etc., são 'todos', sistemas sociais inteiros". Nessa leitura, Marcel Mauss os descreve apontando, sobretudo, seu dinamismo. Aimé Césaire (1957, p.11) foi radical ao afirmar que "a colonização desumaniza o mais civilizado dos homens, a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial baseada no desprezo ao homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar aquele que a empreende". No colonialismo moderno, se estabelecem vínculos com uma mesma inspiração. Decifrando os mecanismos de poder e problematizando a colonização como um fato social total, reconhecemos a forte presença de uma cultura da subalternização dos diferentes (inventados como tal). Como um conceito das Ciências Sociais, o Fato Social Total permite que tomemos um fenômeno social para analisarmos realidades e situações mais abrangentes, como é o caso da colonização interpretada como uma aventura nefasta (CÉSAIRE, 1957).

Leopoldo Zea, por sua vez, apresentou uma das chaves para interpretarmos decolonialmente o caso da invenção da América Latina. Nesse mesmo caminho, Castro-Gómez passa a ser o interlocutor central pelas provocações mais agudas para entendermos as especificidades e idiossincrasias que nos colocam lado a lado em termos de uma ampla análise acerca do pensamento pedagógico que nela se produziu.

A ênfase está nos simulacros das políticas de embranquecimento enraizados nas orientações paradigmáticas que sustentam a legitimação dos *cânones* impostos pelos processos de dominação já mencionados. Partimos de aspectos que representam avanços teóricos acerca das alternâncias e desdobramentos que ocorrem na atualidade no campo da pesquisa em educação. Caberia apostarmos em outras abordagens já que oferecem provocações instigantes sobre as interfaces que buscamos.

Essas seriam confluências motivadoras nascidas de nossas incursões teóricas e políticas construídas na base, entendendo o compromisso como as diferentes esferas formativas que nos influenciam. E nos realocam como sujeitos da transformação.

As reinscrições mencionadas no título desse trabalho se vinculam ao desejo de pensar com os autores e autoras latino-americanos/as os espaços onde se conformam "identidades epistemológicas outras", se assim pudermos considerar. São as inspirações que nos fizeram recuperar algumas leituras dos achados de Leopoldo Zea e de Santiago Castro-Gómez já que suas percepções sobre o que é um pensamento próprio tem influenciado nossas agendas de investigação *casa afuera,* rumo ao Sul. Assim como

Zea, estamos em busca de um pensamento pedagógico latino-americano. A realidade histórica da região é parte de seu legado e referência para a construção de novas fontes sobre os conhecimentos e saberes diversos produzidos pelos povos tradicionais e pela Diáspora Africana presente nesse mosaico cultural.

Outras educações: um pensamento mais ao Sul

As análises provocadas por pensadores/as que se dedicam ao campo da Educação Popular podem ser situadas como parte do empenho indispensável para quem deseja compreender as lutas e as formas de concepção de pedagogias alternativas e decoloniais. Notadamente, o "Brasil latino-americano" tem sido um desejo sobrante de algumas dessas lideranças com as quais nos alinhamos. A obra *Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia* (STRECK, 2010) é uma referência para um movimento de retomada desse processo. A inclusão de nomes como o de Frantz Fanon (1925-1961) ratifica a importância da referida antologia para apreendermos as "outras educações" e descortinar os processos de ruptura engendrados com intencionalidade no Brasil e em outros países ditos "periféricos". A literatura existente sobre as metanarrativas produzidas para o apagamento de outros movimentos sociopolíticos e pedagógicos são também achados para análises do modo de garantir hegemonias. Alfonso Torres Carrillo (2008), em sua obra *La Educación Popular: trayectoria y actualidad*, é enfático quando apresenta a centralidade dos movimentos sociais latino-americanos e os fazeres alternativos na Educação. Define a Educação Popular como uma "corrente pedagógica" legitimada entre segmentos que trabalham no campo, nos bairros populares e na Educação de Adultos. Segundo Carrillo, "salvo contadas excepciones, la mayoría de estudiantes universitarios desconocen la Educación Popular, no han leído a Paulo Freire mucho menos se han acercado a prácticas específicas de Educación Popular" (pp. 11-12). Discorre sobre sua vida como investigador e docente universitário na Colômbia e se surpreende com essa realidade tendo como contraponto a presença do tema e dos seus principais referências em outros continentes:

> Resulta curioso destacar que en algunos países como Colombia está llegando como novedad teórica la corriente de pedagogía crítica norteamericana, la cual está siendo acorrida con entusiasmo desbordante por parte de muchos educadores; éstos desconocen que, como lo afirmó recientemente Peter McLaren […], esta tuvo un origen común a la educación popular: la influencia de Paulo Freire, así se haya alimentado posteriormente por los aportes de autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu (CARRILLO, 2008, p.12).

As ondas mencionadas pelo autor são oportunidades de novas críticas e imersão teórica que se impõem. O pensamento desses mesmos teóricos favoreceram a compreensão da existência de micro contextos localizados ao Norte e transformados, internamente, em Periferia. McLaren, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Michel Foucault denunciaram outras conformações e discutiram essas produções de lugares fixos na subalternidade via os sistemas educacionais de seus respectivos países e arredores.

Sobre o Brasil, um país que se pensa mais ao Norte e, fantasiosamente, identifica-se como tal, é mister entender as causas da ausência de um referencial como Frantz Fanon. Ao que tudo indica, são nomes representados como ameaça ao *status quo* e assim, ocuparam um lugar como "não partícipe" conforme Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2008) destacou, por exemplo, das impressões de Jean-Paul Sartre e de Simone de Beauvoir[92] (1960) quando visitaram o Brasil. Sartre foi um dos interlocutores e conhecedor da obra de Frantz Fanon e essa ausência parece ter chamado sua atenção. Caberia destacar a lacuna que observamos ao considerarmos os achados de Guimarães (2008, p.100) sobre autores *interrompidos* pelo mercado editorial, pelos grupos que controlavam a entrada e influências para as teorias sociais no país. Conforme esse último autor Frantz Fanon entrou na cena cultural mundial quando a violência revolucionária estava em alta, sendo comparado a líderes negros como Malcom X, Amílcar Cabral, Stockley Carmichael, Agostinho Neto ou Kwame N'Krumah. Sua influência foi tão grande quanto a influência de pensadores como Fidel Castro, Che Guevara, Camilo Torres entre outros nomes. Guimarães (2008, p.100) acrescenta que nos anos de 1950 "Clóvis Moura, Florestan Fernandes e Octávio Ianni escrevem na revista sobre temas negros [...], mas sem mencionar o autor martinicano. Sérgio Milliet, em 1958, faz uma resenha abrangente da poesia negra e, como não podia deixar de ser, cita os poetas da negritude e Sartre. Apenas."

Santiago Castro Gómez (2010, 2015) nos orienta a indagar a invisibilidade da brancura e de sua eficácia como parte de um sistema classificatório que tem sua gênese nos primórdios do projeto de supremacia e de dominação da Europa Ocidental, mais precisamente em torno de cinco países protagonistas na aventura colonial da região.

[92]Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2008) afirma que ambos os intelectuais apoiaram a Frente Nacional de Libertação da Argélia e vindos de Cuba chegaram ao Rio de Janeiro para ampliar a interlocução coma intelectualidade brasileira objetivando a promoção da solidariedade internacional para a revolução cubana e a guerra de libertação da Argélia.

Pedagogicamente, o autor destaca uma distinção que nos conecta de modo mais incisivo ao seu quadro propositivo. Suas influências foram analisadas como chaves explicativas e dentre elas estão Edward Said (1935-2003) e Frantz Fanon (1925-1961). Aparecem atravessadas em sua densidade argumentativa. Tal característica está expressa no fragmento[93] abaixo:

> […] mientras que el colonialismo es un fenómeno de orden "molar", que atañe al modo en que los países de América Latina se inscriben asimétricamente en un sistema global de dominación que les excluye y les condena a la dependencia económica, la colonialidad en cambio es un fenómeno de orden "molecular", que atañe al modo en que los sujetos valoran sus relaciones con los demás, con el conocimiento y consigo mismos. La colonialidad (del poder, del saber y del ser) es, por tanto, un modo de valoración que no puede simplemente derivarse de la lógica económica y geopolítica del colonialismo (GONZÁLEZ & MORA, 2012. p, 190).

Essa diferenciação nos é particularmente cara em função das orientações que seguimos nas pesquisas sobre pedagogias alternativas/decoloniais. São esforços realizados em rede com estudiosas/os colombianas/os, equatorianas/os, argentinas/os e uruguaias/os. A motivação tem sido enfrentar um contraponto sobre conhecimentos de matriz eurocêntrica e localizar vínculos entre os estudos situados fora das linhas tradicionais e comprometidos com pressupostos mais ao Sul. Comprometemo-nos com um *exame de localizações raciais considerando este lugar social não com significados intrínsecos, mas, com significados socialmente construídos* (FRANKENBERG, 1993; 2004) e nos aproximamos de argumentos sobre a conformação das identidades de estratos ordenados com base na hierarquia na qual se funda o modelo de dominação epistêmica.

Considerar as hierarquias sociais implica avaliarmos a capciosa tendência racista e a obsessão pelo embranquecimento visto, então, como política civilizatória. Ao considerar o *habitus colonial* e o *dispositivo da brancura* nas suas argumentações Castro-Gómez (2010) chama nossa atenção pelos níveis de capilaridade desse pressuposto para um exame sobre os indícios de uma "razão latino-americana" - conforme se vê no trabalho de Leopoldo Zea. A racionalidade básica do dispositivo da brancura prevaleceu tendo como traço culminante o ordenamento e a conformação fundados na "limpeza de sangue". Em outros termos, o *habitus colonial* levou-nos a um

[93] O artigo é uma entrevista realizada com Santiago Castro-Gómez publicada na revista A(2012).

modelo de acomodação de identidades fragmentárias forjadas em contextos transnacionais (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 348), fato este que nos fixou assimetricamente no jogo colonial: agrupamentos sociais periféricos representados como pertencentes ao "resto do mundo".

Processos decoloniais podem ser definidos como oportunidades de constituição de espaços dialógicos nas relações do cotidiano, nas práticas educativas, na concepção de políticas públicas e inclusive nas formas de reinvenção das representações sobre nós mesmos. Com essas rupturas forjamos experiências na contracorrente e vislumbramos resultados tais como a conscientização político-pedagógica sobre o quanto a supremacia ideológica colonial pode sobreviver, tomou novas formas e assumiu estratégias de subalternização na contemporaneidade, mesmo em sociedades culturalmente diversas.

Neste contexto histórico e político-ideológico emergem projetos de recomposição paradigmática desconstruindo, em etapas, falsas doutrinas civilizatórias para a transformação das percepções sobre as condições nas quais o Brasil se forjou. Faz sentido estimularmos reflexões que visam "privilegiar a multiplicidade interpretativa para levar em conta o pluralismo das singularidades históricas, isto é, da diversidade simbólica correspondente aos seus diferentes modos de inserção na existência" (SODRÉ, 2012, p.37). Com uma abordagem contra-hegemônica de diversidade, Muniz Sodré (2012, p 185) sugere um novo paradigma cognitivo chamado também de paradigma do sensível: "A força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro, isto é, em autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes".

O silenciamento das expressões culturais periféricas e as formas sutis de alijamento dos segmentos racializados podem ser compreendidos como parte da engrenagem que subsidiou o "dispositivo da brancura" como argumenta Castro-Gómez (2010). As alternativas seriam, portanto, os espaços de visibilidade e recomposição discursiva, capaz de promover as experiências dos "outros coloniais". No Brasil, alguns estudos se tornaram referência para reorientar os fóruns sobre desigualdades raciais (PIZZA, 2002; BENTO & CARONE, 2003; WARE, 2004; SOVIK, 2009). O livro *Psicologia Social do Racismo* (2003) organizado por Maria Aparecida Silva Bento & Iray Carone (2003) tem como centralidade a crítica ao pensamento social e representações construídas com base nos conceitos de "branquitude" e "branqueamento". Para Bento (2003), tornou-se essencial silenciar em torno do papel

que ocuparam e ocupam os eurodescendentes na situação de desigualdades raciais para invisibilizar os privilégios dos grupos estabelecidos pela brancura. Além de iniciar a problematização de um tema visto, ainda, como *tabu*, a obra apresenta uma abordagem crítica sobre o silêncio acerca da branquitude. O livro *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo* (2004), organizado por Von Ware, problematiza os modos de funcionamento do racismo e sua ligação com as hierarquias raciais de outras sociedades fundadas pelo colonialismo europeu. Interessa-nos, sobretudo, o pressuposto de Ruth Frankenberg (2004) quando define branquitude como um lugar de vantagem estrutural, de privilégio de poder em sociedades que vivem em estruturas racistas. É o lugar social da população branca, um lugar simbólico em que se estruturam os valores eurocêntricos. Assim como outras localizações raciais não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. A hipótese de que a construção da branquitude esta intimamente ligada aos legados estruturais do colonialismo ganha ênfase: devemos observar que, tal, como a palavra 'raça' e a expressão 'termos raciais' [...], as palavras 'cultura', 'nação' e 'povo(s)'continuam a ser organizadas por sistemas classificatórios hierárquicos que remontam aos primórdios do projeto colonial da Europa Ocidental (FRANKENBERG, 2004, p. 311). Conforme nossa apreensão, a dinâmica responsável pelos resultados de submissão de diferentes populações é a mesma dinâmica que cristaliza as vantagens patrimoniais.

A branquitude passa a ser interpretada, então, como um produto da história, resultado de uma construção relacional, mas, sobretudo como *um lugar de vantagem patrimonial* nas sociedades estruturadas na lógica da racialização do estranho, do diferente. Nessas condições, seus significados têm camadas complexas e variam localmente e entre locais. Além disso, podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convêm enfatizar, que esse e outros *lugares raciais* sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos: "Mais chocante que o reconhecimento da existência da branquitude é a ideia de que, em algum momento, ela não seja vista" (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Qual seria, portanto, o lugar de importância dos estudos críticos da branquitude na perspectiva aqui proposta? Qual seria a centralidade do argumento de Castro-Gómez ao examinar os dispositivos adotados pelas "elites criollas" na *Nueva Granada*? Quais seriam as interseções fundamentais no processo de autossensibilização sugerido por Muniz Sodré (2012)? Podemos supor que essas abordagens e a emergência de um campo

que redefine os lugares dos discursos antes subalternizados, se constituem como um desvio, como uma chance de revisitarmos outras formas interpretativas dos estudos das relações raciais e das lutas antirracistas. A supremacia ideológica, que imprimiu no "resto do mundo" uma identidade normativa, deixa sob rasura processos contra-hegemônicos como são, por exemplo, as políticas para a diversidade no campo educacional. Os fóruns sobre ampliação de direitos, democratização e novas entradas para os movimentos sociais ou mesmo sobre modos de inclusão de outras narrativas e de outros (as) narradores (as), são incipientes por sua limitação na quebra do *tabu* sobre o problema da invisibilidade da brancura, do patriarcado, da infantilização dos segmentos inventados como estranhos e desautorizados.

Em *La Hibris del punto zero* (CASTRO-GÓMEZ, 2010) localizamos uma chave importante que diz respeito ao ideário da classificação racial. O autor prefere descrever essas relações utilizando a categoria de "colonialidade do poder" que faz referência a uma criação e reprodução de uma taxonomia das raças que era uma outra chave para construir a subjetividade pessoal e para consolidar as hierarquias sociais mantendo a ordem estabelecida. Castro Gómez trabalha com o conceito de capital social do quadro teórico de Pierre Bourdieu ao afirmar o seguinte:

> La blancura, como diría Bourdieu, era un *capital cultural* que permitía a las elites criollas diferenciarse socialmente de otros grupos y legitimar su dominio sobre ellos en términos de *distinción.* La blancura era, pues, primordialmente un *estilo de vida* demostrado públicamente por los estratos más altos de la sociedad y *deseado* por todos los demás grupos sociales (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p.71).

Acrescenta que havia um desprezo extremo, no caso estudado, pelos grupos que resultavam da mestiçagem entre negros e índios no período colonial (p.80). Desse modo, o dispositivo da brancura construiu um *ethos* responsável pela promoção da degenerescência das identidades interpretadas como não pertencentes aos altos estratos daquela sociedade. A "limpeza de sangue", na Colômbia, assegurava a transmissão da riqueza e evitava a perda do capital dessas altas castas. A linhagem, portanto, figurou como uma distinção dessas elites e impôs uma supremacia ideológica advinda das chamadas altas castas. Podemos supor que, nesse pressuposto de Castro-Gómez, aproximamo-nos de um legado que vai além das fronteiras geopolíticas. Explica as especificidades da conformação social vivenciada e localizada e, ao mesmo tempo, nos remete a um processo de desprendimento para indagarmos sobre os modos semelhantes

adotados pelas elites coloniais e os arranjos que convencem tais estratos a buscarem táticas de manutenção de sua distinção e riqueza.

Em qualquer parte do mundo o fim do colonialismo é, notadamente, o fim de um tipo de colonialismo: aquele tradicional, da prosperidade e euforia da metrópole. Assume novas formas e roupagens e mantém-se atual e vigoroso como fenômeno histórico, influenciando e intervindo nas relações de desumanização. São, conforme já afirmamos aqui, mutações e, por isso, seria apropriado falarmos de "metamorfoses coloniais", "modos coloniais" de ordenamento social. Essa hipótese sugere que a descolonização foi em certa medida uma prática discursiva inventada para conter a insurgência dos colonizados, implicando a oposição "vida" e "morte". As estratégias de controle político, econômico e cultural provocaram lesões visivelmente incuráveis na civilização universal. Nesse argumento, vimos como imperativo agregar a proposição de Castro-Gómez (Ibidem) para as análises subsequentes acerca das relações raciais/coloniais no Brasil. Ao localizar esses lugares de consolidação das *elites criollas* oferece um conjunto de noções que atravessam nossas pesquisas sobre o eu e o outro no âmbito dessas relações perpassando as inúmeras esferas da sociedade brasileira. As "elites criollas do Brasil" (grifos nossos) guardariam como ideário um tipo de nobreza de privilégios - apreendidos em outros estudos sobre hierarquias sociais -, estratégias de ocupação dos melhores espaços da esfera estatal entre outras formas de subalternização e manutenção de privilégios. Ao que tudo indica, esse fenômeno está presente na América Latina na sua totalidade. Faltam, ainda, maiores aprofundamentos para entender como o sistema de castas mencionado aqui foi mascarado e de alguma maneira tem sido retroalimentado pelas mesmas elites do Brasil. O sistema educacional, a nosso ver, está intimamente comprometido com esses arranjos na medida em que adota modelos de manutenção do instituído e legitima processos hierárquicos bem como táticas de subalternização do estudante representado, a nosso ver como o "outro do sistema educacional". Os/as educadores/as da educação básica participam da transposição cultural e são também "processados" na engrenagem que sufoca o "eu" desse sistema.

A guisa de conclusão

Recuperar discursos contra-hegemônicos sobre a situação colonial foi um dos atalhos percorridos no sentido de enfrentarmos obstáculos teóricos de uma razão centrada nas relações "cordiais", já que essas são pautadas em silenciamentos dos ranços de uma experiência avassaladora. Para as próximas fases dos estudos sobre reinscrições no

campo das relações raciais é imperativo problematizarmos como essas reinscrições são efetivamente para os estudos sobre Educação no Brasil. Caberia perguntarmos, por isso, sobre como a tentativa de mobilidade dos grupos em desvantagem pode ser pensada à luz de tais insuficiências em um contexto onde a maioria da população é fixada na subalternidade, representada como "não população", como "não partícipe". Estaria o *Brasil mais ao Sul* condenado a fixar-se como desejo sobrante? Teríamos chance de pensarmos a nós mesmos como célula indispensável para um pensamento pedagógico latino-americano? Comprometer-se epistemicamente a partir de recomposições filosóficas visando contribuir para o estabelecimento de outros espaços de interlocução foi um dos nossos objetivos neste trabalho. Os estudos críticos da branquitude incorporam um dos pilares que sustentam a utopia de novos lugares de enunciação, de narrativas contra-hegemônicas e a partir das interseções analíticas que alcançamos com seus especialistas vimos que podem promover grande influência para outras críticas. A filosofia educacional latino-americana é, seguramente, uma pista de avanços possíveis nessa prática de pensar-se mais ao Sul.

Novas perguntas devem ser feitas sobre como poderemos pensar projetos e teses reposicionadas ao Sul. Evitar a reprodução do instituído em termos epistêmicos é um dos desafios que propomos nas pesquisas com os pensadores e pensadoras Latino americanos. Em outros termos, propomos descaminhos para a valorização da perspectiva decolonial sustentada ao longo desse trabalho e consequentemente as diretrizes sugeridas imprimem um modo de pertencimento geopolítico capaz de garantir práticas dialógicas bem como oferecer uma proposta de reinvenção do sentido dado ao pensamento pedagógico brasileiro.

Referencias Bibliográficas

ARBOLEDA, Santiago. Conocimientos ancestrales amenazados y destierro prorrogado: la encrucijada de los afrocolombianos. In: MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, BARCELOS, Luis Claudio (eds.). Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales.Bogotá.CES.2007:http://www.ocaribe.org/cargar_imagen.php?id=56&tipo=14 &thumbnail=FALSE.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. 2a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.25-57.

CABAÇO, José Luis & CHAVES, Rita. Frantz Fanon: Colonialismo, violência e identidade cultural. In: Benjamin Abdala Junior (org.). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004, v., p. 67-86.

CARRILLO, Alfonso Torres. La Educação Popular: trayectoria y actualidad. Colombia: Editorial El Buho. 2008.
CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Crítica de la razón latinoamericana. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011.
_____. La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Universidad Javeriana, 2010.
CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre el colonialismo. Latinoamerica - Cuadernos de cultura latinoamericana, n° 54, p.3-27. Coordinación de Humanidades. Centro de estudios Latinoamericanos / Facultad de Filosofía y Letras. Unión de Universidades de America Latina, 1957.
FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond. 2004, p.307-338.
GONZÁLEZ, Fernando Hernández y MORA, Tania Rodríguez. Genealogía de las herencias coloniales. Andamios Revista de Investigación Social. vol. 9, núm. 20, septiembre-diciembre, 2012, pp. 187-199.
GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. Novos Estudos- CEBRAP n.81 São Paulo July 2008.
MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU, 1974.
MIRANDA, Claudia, RIASCOS, Fanny Milena Q.& SILVA, Rejane Costa da. Redes interculturales y perspectivas dialógicas en afroamérica: la intersección Brasil–Colombia. Revista da FAEEBA. vol. 25, n.45, 2016.
QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciências Sociais – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
ROEDIGER, David. Sobre autobiografia e teoria: uma introdução. In: WARE, Vron Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond. 2004, p.307-338.
SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
WARE, Vron (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
SCHERER-WARREN, Ilse. Redes Emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: APPRIS, 2012.
_____. Redes de movimentos sociais na América Latina - caminhos para uma política emancipatória? Caderno CRH, Salvador vol. 21, n. 54. pp.505-517.2008.
ZEA, Leopoldo. Educação e cultura para a integração na liberdade. In: ZEA, Leopoldo. La filosofía como compromiso de liberación. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991, p. 377-383.

Autores	GT-21/23
ELAINE BARBOSA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

ENTRE AS CARTAS DE MULHERES DO CÁRCERE: NARRATIVAS DO SUJEITO FEMININO E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS PARA O CAMPO EDUCACIONAL

A pesquisa desenvolvida no âmbito da formação de professores/pesquisadores é um convite à reflexão coletiva e, portanto, dialógica. Passa a exigir interlocuções com outros agentes e outros grupos de interesse. O trabalho com mulheres presas no Rio de Janeiro tem sido um exemplo das possibilidades de se tornar pesquisadora em Educação. Gostaria de chamar a atenção para o mosaico de possibilidades apresentado no âmbito da experiência de ser partícipe do Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela (Rio de Janeiro). Advogar defendendo a garantia da experiência cidadã no caso dos grupos em privação de liberdade indica as inúmeras formas de pensar nossa tarefa educadora que inclui diferentes segmentos comprometidos com a transformação da sociedade para uma efetiva possibilidade de mudança de representações cristalizadas sobre o outro da sociedade no Brasil.

Nosso ponto de partida é a percepção inicial das gramáticas sociais a serem consideradas no jogo da formação do pesquisador em educação. Em outros termos, faz diferença pensar a educação fora dos sistemas entendendo como os movimentos sociais atuam e são exemplos de outras propostas possíveis de formação em qualquer nível. Situar o referido Instituto neste trabalho como interventor é uma estratégia que valoriza a experiência vivenciada pelos atores que participam no processo de estabelecimento de redes de colaboração que indicam algumas pistas a serem consideradas no processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa sobre aprendizagens outras já está em fase de conclusão. Portanto, Angela Davis e Gina Dent (2010) contribuem para essa jornada de compreensão do tema que envolve os projetos dos coletivos negros e a população encarcerada. De início, as autoras destacaram questões da sua realidade e afirmam que:

> O movimento Resistência Crítica se propõe a acabar com o Complexo Industrial Carcerário, modelo prisional americano que se difundiu para outros continentes. Esse sistema funda-se na crença de que as prisões oferecem soluções para problemas sociais, políticos e econômicos. Os militantes do movimento Resistência Crítica desafiam a crença de que o aprisionamento e o controle de pessoas tornam a sociedade segura. Para eles, o Complexo Industrial Carcerário aprofunda outras formas de opressão como racismo, classismo, sexismo e homofobia.

Este movimento propõe um esforço global contra as desigualdades, buscando refletir sobre o Sistema Carcerário nas questões da efetividade dos Direitos Humanos, aplicabilidade das leis e condições viáveis para que se alcance a efetiva ressocialização dos sujeitos encarcerados.

Em se tratando do contexto brasileiro e do encarceramento de mulheres, além do histórico de omissão do Poder Público frente á população encarcerada brasileira, nota-se a ineficácia das Políticas Públicas voltadas aos Direitos Humanos respeitando as especificidades relacionadas á questão de gênero. Importante salientar que podemos considerar que existem direitos das mulheres presas específicos que são violados cotidianamente, que se relacionam com a precarização da assistência à saúde até as situação melindrosas, como o direito de reintegração à sociedade através do trabalho, educação, e restabelecimento de novos vínculos familiares. Nosso esforço, na pesquisa aqui apresentada é recuperar alguns aspectos apreendidos da atuação junto ao Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela. Para o desenvolvimento deste estudo, adota-se como base, a experiência pessoal desempenhada no departamento jurídico e pedagógico.

Surge o Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela

Em funcionamento, há mais de 20 anos no Estado do Rio de Janeiro, oferece atendimento jurídico e de assistência social aos presos e presas e para os seus familiares. Idealizado pelo Movimento Negro através de uma luta dentro das penitenciárias aos detentos de sua maioria negra. Trabalhamos com um escopo que visa garantir o vínculo permanente com suas famílias e ainda a ressocialização de egressos/as através da oferta de emprego por colaboradores. O incentivo é para que retomem os estudos e os valorizem, além de atividades de lazer, cultura e esporte.

A principal rede de comunicação desses detentos com o Instituto acontece através das cartas, consideradas como elemento impulsionador do trabalho realizado. Através destes escritos, materializados por estes presos e presas em súplicas para que se obtenha um mínimo existencial para sobreviver com dignidade, perpassam extramuros, embora não escritas com o rigor exigido pela norma culta brasileira, alcançam às instâncias superiores de poder com a esperança de serem ouvidos, de serem vistos como cidadãos que ainda não perderam os seus Direitos para a sociedade.

Na sociedade brasileira, e em diferentes partes da América Latina, a ideia da existência da exclusão, preconceito e discriminação estão entrelaçados quando nos referimos a população encarcerada. Portanto, tem crescido o movimento de denúncia das condições da população encarcerada. Elionaldo Fernandes Julião destaca como o sistema penitenciário está orientado para garantir a punição. Essa seria interpretada, conforme o autor, “como uma forma real e simbólica de solução do problema,

propondo, em tese, a ressocialização dos detentos, porque supõe que o "desrespeito" às normas esteja relacionado a uma falta de disciplina moral para o convívio em sociedade" (2010, p.529).

De acordo com o panorama de desumanização relacionado ao cárcere, destaca-se o seguinte relato:

> Enquanto caminhava para a cela, seguindo por aqueles velhos e sombrios corredores, nu e recendendo a creolina, senti o peso da mais brutal humilhação que pode se abater sobre um ser humano. Eu sabia que estava caminhando para um destino muito cruel, para um mundo tenebroso (...) Cada passo me pesava, era como minha condição humana estivesse se desfazendo, num pesadelo de horror. Fui para galeria A, onde permaneci por longos quatro anos (CARVALHO, 2012, P.54).

A narrativa apresenta as palavras do senhor José Carlos Brasileiro[94], e é parte das insuficiências que reconhecemos no âmbito do sistema penitenciário brasileiro como um todo, sem distinção de gênero. Após o alojamento, os condenados passam a pertencer a um mundo paralelo ceifados de sua dignidade e oprimidos pelo Estado, que *a priori*, teria o seu papel como garantidor e responsabilidade pela manutenção do bem estar desse segmento em conflito com a lei.

De acordo com o pensamento relacionado ao castigo do corpo submetido a privações, Foucault(2013), exemplifica:

> O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário, qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado em um sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições (FOUCAULT, 2013, p. 16).

De acordo, com a proposição acima descrita, o autor aponta que a punição moderna vai além do sacrifício ao corpo propriamente dito, e considera que o castigo, na forma de aprisionamento do indivíduo que permanecerá privado de sua liberdade, terá o objetivo fim cruel de ter sua alma dilacerada e seus atributos humanos mais relevantes á sua existência serão inexistentes intramuros do Sistema Carcerário.

Também podemos considera que "o poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão" (FERREIRINHA & RAITZ, 2010, p.370). Para esses autores é

---

[94] Presidente do Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela, militante e ativista do Movimento Negro.

fundamental entender como a disciplina afirma as relações de poder. É por meio da disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido. São diferenças que precisamos enfrentar nas pesquisas desenvolvidas no campo das Ciências Sociais e Humanas.

Porque pensar a Educação dos Movimentos sociais?

Acredito que estamos diante da urgência que prioriza as condições dos grupos encarcerados. Dentre esses grupos destacam-se primordialmente as mulheres negras e pobres, moradoras das periferias e detentoras de saberes que são marginalizados, constantemente invisibilizados pelas instâncias superiores. Portanto, impedidas de serem vistas como pessoas detentoras de conhecimentos, que transformam, que participam socialmente em pé de igualdade com as classes dominantes. Para estas, sobrevieram os subempregos e nenhuma esperança de ascensão social. De acordo com a intelectual- ativista negra e feminista Sueli Carneiro(2011):

> As mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado, ou seja, os trabalhadores sem carteira assinada, os autônomos, os trabalhadores familiares e os empregados domésticos (CARNEIRO, 2011, p.129).

De acordo com a autora, a mulher negra permanece ocupando espaços de subalternidade na sociedade brasileira e encontram-se sujeitas à violência cotidiana. Acredito que este indicativo nos remete á urgência nas implementações de medidas eficazes que oportunizem o acesso á dignidade da pessoa humana para as mulheres negras dentro e fora do cárcere.

A ideia de pesquisar o processo de construção de uma proposta para que houvesse uma transformação efetiva na vida dessas mulheres encarceradas, no sistema penitenciário brasileiro, surge frente a um quadro de inquietações e retrocessos, engendrado ao perceber o lugar de invisibilidade que essas pessoas ocupam no sistema educacional, social e politico, impulsionando-me a fortalecê-la e a torná-la parte de minha luta política. Dessa forma, um dos objetivos é pensar caminhos visando encontrar atalhos na compreensão dos efeitos da ineficácia do sistema penitenciário atual. É pertinente e plausível a concepção de descolonização de formas hegemônicas de dominação opressora como forma interventiva. Faz-se relevante aqui o pressuposto de Cláudia Miranda (2006) sobre a descolonização da consciência:

> Descolonizar o pensamento, reconhecer as outras formas de interpretação da(s) história(s) são interesses de nações inteiras fixadas em acordo com o

> modelo civilizatório do mundo colonial. A partir deste lugar predefinido, inúmeros grupos foram racializados para atender à lógica da condição de subalternidade, assim, fixação identitária converteu-se em um produto da eficácia das relações assimétricas de poder inauguradas com o colonialismo (MIRANDA, 2006, p.53).

A "eficácia colonial" é, portanto, um dos obstáculos a ser superado quando pensamos a nossa própria formação como pesquisadores/as no campo da Educação. Sobre os lugares pré-determinados que mencionou Miranda (Ibidem) é imperativo assumirmos outros compromissos com a teoria e enfrentar a ausência de problematização acerca da socioeducação, por exemplo.

A educação de mulheres do cárcere é, portanto, um ponto de pauta a ser revisitado. Nossa literatura incipiente indica a relevância da temática em questão. Ações que propõem visibilizar os saberes e necessidades dessas mulheres encarceradas através da reflexão de um processo de imersão serão possíveis desde que partamos de um outro ponto para interpretar nossa agência como sujeito da transformação trabalhando em rede de cooperação mútua com outros sistemas.

Ao enfrentarmos a formação como pesquisadoras/es deparamo-nos com a inspiração oferecida por Catherine Walsh (2005, p.47) que consiste no seguinte: A urgencia de *señalar la necessidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructutas e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de um orden y lógica que, a la vez todavía, es racial, moderno y colonial.*. A partir de um contexto contemporâneo, priorizando a luta contra a existência de uma estrutura dominante e desumana, proponho nos debruçarmos sobre os conhecimentos que se orientam no compromisso com o mundo social e rejeitam ideias essencialistas sobre os segmentos subalternizados, como é o caso do sujeito feminino na América Latina.

Em diferentes partes da região da América Latina, foram implantadas formas distintas de se legitimar violações de diferentes modalidades. Tais aspectos concebidos no período dito "colonial" permanecem vivos e podem ser apreendidos nas formas de lidar com os contingentes de mulheres negras no Brasil. Observar-se que as teorias voltadas para a emancipação de homens e de mulheres, inventados como os *Outros* coloniais, têm sido parte de um quadro teórico que questiona as marcas da diferença e da inferioridade elaboradas pela colonização sobre as relações sociais, econômicas, políticas, culturais e epistêmicas.

Seguindo a lógica da opressão colonial, a autora Gayatry Spivak nos convida à reflexão diante da afirmativa: "Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade"(2010,p.67). Sendo assim, essa abordagem tem permeado a análise do estudo aqui apresentado que está pautado no anseio de produzir conhecimentos "alternativos", para desenvolver a pesquisa pautada em um pensamento outro[95] que anuncie possibilidades *outras* que desvelem a variedade de outros lugares de enunciação. Tais conhecimentos se orientam no compromisso com o mundo social e rejeitam ideias essencialistas sobre os segmentos subalternatizados, como é o caso do sujeito feminino.

Sob essa orientação, consideramos o feminismo decolonial relevante para entendermos como as mulheres não-brancas[96] se tornaram as mais prejudicadas. Nossas reflexões estão alinhadas com conceitos tais como a *Colonialidade do Poder* - um arcabouço fundamental para pensadores e pensadoras que dialogam com Aníbal Quijano (2005), por, exemplo. O pensador nos faz supor que a colonialidade de gênero é uma parte inseparável da violência colonial considerando que essa atingiu as "*Mujeres del Color*"[97] de forma distinta, com maiores prejuízos em termos da desumanização sofrida historicamente.

Por tudo isso, a importância da inserção da participação dos movimentos sociais na presente exposição remeteria a necessidade de propor ações de resistência ao contestar o processo de poderio hegemônico que marginaliza os povos excluídos do mundo. Através da atuação reivindicatória desses movimentos sociais que interferem, dentro e fora do sistema penitenciário anunciando a desumanização das encarceradas requalificariam os direitos sociais, ampliando a concepção do direito à vida digna, à saúde, à educação. De acordo com Maria da Glória Gohn (2011, p. 335), para definir movimentos sociais: "Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter socio-

---

95 Para a proposta investigativa do Grupo Modernidad/Colonialidad esse *Outro,* marca o lugar fictício que aqueles e aquelas foram situados pelo Projeto Colonial que ainda permanece nas relações diversas no momento atual.

96 Mulheres que sofreram e sofrem todos os tipos de violações advindas do processo de colonização na América Latina: negras, mestiças e indígenas.

97 "Mujeres del Color" é uma expressão utilizada por ativistas negras, mestiças e indígenas que lutam em favor dos direitos das mulheres migrantes no Norte global; se refere às mulheres das regiões colonizadas, tidas como subalternas ou de áreas marginas que são caracterizadas como alvos de opressões diversas como aponta Zulma Palermo (2012).

político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas". Esse modo de intervir exige uma pauta com ênfase na modalidade de educação que considere o perfil individual desse *Outro* e de sua forma de adquirir conhecimento nesse espaço não formal de convivência, demostrando um modelo de educação interventiva que se inspira na dignidade da pessoa humana restabelecendo a igualdade de direitos e oportunidades, face ao direito ao acesso processos formativos.

De acordo com a atividade desenvolvida no Instituto de Cultura e consciência negra Nelson Mandela, entendo ser necessário o levantamento sobre a efetividade de estar acontecendo a intervenção educacional não formal entre os agentes participantes desse processo através da valorização e compreensão do *outro* no sistema penitenciário, a qual se propõe a intervir em saberes historicamente dominado pelo padrão europeu que gerou a opressão do povo negro secularmente significado.

Diante, das acepções levantadas, percebo a complexidade reflexiva em torno da problemática atual do encarceramento da população negra e feminina no Brasil e a invisibilização desta mulher encarcerada frente ao poder público, no que se refere aos seus direitos humanos fundamentais. A mudança dessa realidade é o eixo da luta por um outro paradigma, visando à garantia do direito à educação e à aplicabilidade da "regulação/emancipação" nos territórios coloniais, nos sentidos atribuídos por autores que pensam o mundo em perspectiva "outra", tais como, através dos estudos pós-coloniais.

Percebo que o Brasil vem revelando uma forte expansão econômica, emergindo na perspectiva de país em desenvolvimento e precisa ser compreendido sob o ponto de vista de se garantir a igualdade para todas as pessoas, diferentemente da manutenção da lógica hegemônica. Este é um grande desafio para o Brasil, que mantém o capitalismo como modo de produção, promove a individualidade, contrapondo-se ao interesse comum.

Impactos da subalternização de mulheres encarceradas

Não é nenhuma novidade que vige, ainda hoje, um sistema penitenciário cruel e desumano no Brasil. Maus tratos verbais e físicos, abusos sexuais, falta de higiene, superpopulação carcerária, falta de trabalho, educação e cultura, doenças, assistência médica e jurídica precárias, rebeliões e fugas, são algumas das mazelas experimentadas

pelo sistema penitenciário nacional. Para exemplificar a existência das mazelas relacionadas ao sistema carcerário, a superlotação é latente. Cada vez mais a população carcerária cresce problematizando a eficácia às demandas das condenações. E em relação ao cárcere feminino e suas especificidades, de acordo com dados do Sistema Nacional de informação Penitenciária (INFOPEN), no período entre os anos de 2000 a 2014, a População carcerária feminina subiu de 5.601 presas para 37.380, configurando-se um crescimento de 567% em 15 anos. A maioria dos casos é por tráfico de drogas, motivo de 68% das prisões. Os dados integram o INFOPEN Mulheres que, pela primeira vez, aprofunda a análise com o recorte de gênero.

Complementando os dados estatísticos, segundo o INFOPEN: No total, as mulheres representam 6,4% da população carcerária do Brasil, que é de aproximadamente 607 mil detentas. O estudo também revelou que a maioria das mulheres presas no país (68%) é negra, enquanto 31% são brancas e 1%, amarela. No Acre, 100% das detentas eram negras em junho de 2014. Quanto à faixa etária, cerca de 50% das mulheres encarceradas têm entre 18 e 29 anos; 18%, entre 30 e 34 anos; 21%, entre 35 e 45 anos; 10% estão na faixa etária entre 46 e 60%; e 1%, tem idade entre 61 e 70 anos. Quando o assunto é escolaridade, apenas 11% delas concluíram o Ensino Médio e o número de concluintes do Ensino Superior ficou abaixo de 1%. Metade das detentas(50%) possui o Ensino Fundamental incompleto e 4% são analfabetas.

De acordo com as estatísticas apresentadas, importante reiterar a necessidade do reconhecimento que a mulher pertence a um grupo de vulnerabilidade na nossa sociedade patriarcal, e se torna mais vulnerável quando tratamos de sua inserção na população carcerária. Sobre esta mulher, que é em sua maioria jovem, negra, mãe, pobres, chefe de família, detentora de baixa escolaridade, e exercem atividades informais, recai uma espécie de reprovação moral perante á sociedade que vai além dos crimes praticados, tornado o fardo mais efetivo e doloroso do que para os homens que se encontram encarcerado. Desse total, refletido pelas pesquisas, a maioria esmagadora encontra-se em condições precárias sobrevivendo em amontoados de pessoas sem esperança de justiça e expectativas de ressocialização. São indivíduos, mulheres ignoradas pela sociedade hegemônica. Pretender que essas pessoas não existam, que essa população carcerária é somente um dado estatístico distante de nossa realidade é inútil, perverso e de forma coletiva, ingênuo.

Com a perspectiva de tentar entender a inserção da mulher negra, esta que se encontra subalternizada e marginalizada pela sociedade hegemônica no sistema penitenciário atual brasileiro, far-se-á importante trazer á baila conceitos pós-coloniais, principalmente o conceito de colonialidade do poder proposto por Aníbal Quijano (2005) que exemplifica a construção da subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, pensar a noção de raça. A raça se tornou um potencial instrumento de dominação social que perdura até os dias de hoje, "a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial" (QUIJANO, 2005, p.19).

Sendo assim, mesmo que a questão da existência de raças inferiores tenha gerado desdobramentos mais complexos como a escravidão no passado e exploração no presente, o processo do colonialismo trouxe profundas marcas para a população negra relacionado a não-existência. De acordo com Frantz Fanon:

> O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos no espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal.(FANON, 1979, p.31-32).

De acordo com as palavras de Fanon acima citada, o colonizador estigmatiza o colonizado deslocando os seus saberes, sua identidade e sua cultura e (re)significa sua existência deixando-o à mergem da sociedade hegemônica estabelecida.

Portanto, a negação absoluta do outro segundo Catherine Walsh (2005), apresenta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do individuo subalternizado por uma violência epistêmica. Frente a este pensamento, a autora propõem processos educacionais a partir da decolonização de conceitos através do *pensamento-outro*, que teria como princípio a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização.

Importante enfatizar que o levantamento de conceitos, tais como, colonialidade e decolonização, dos quais estou me utilizando para legitimar os argumentos referentes a existência de pessoas que foram subalternizadas pela sociedade dominante e que se encontram encarceradas no sistema penitenciário, não somente porque cometeram crimes que justificam legalmente sua prisão, mas porque participam de um processo com raízes no colonialismo. Embora este processo tenha sido extinto ao longo do tempo, a forma de exploração e segregação que este carrega não desapareceu e sim deu

espaço para criação da colonialidade, que permanece em consonância com o mundo globalizado no qual estamos vivendo, onde a lógica hegemônica fomenta a desumanização. Sobre a descolonização, Frantz Fanon apresenta o seguinte argumento:

> A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (FANON, 1979, p.26)

Logo, decolonizar o pensamento dominante é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas privilegiando suas praticas sociais, epistêmicas e politicas.

As estratégias de interação no espaço do sistema penitenciário feminino

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "conivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada ao sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987,p.29).

Segundo Freire, quando o oprimido faz o reconhecimento do seu opressor nasce uma força que luta pela busca da liberdade, no tocante, a realidade vivida no cárcere, se intensifica a legitimação de diretos mais básicos e garantidos por lei. Diante desta lógica, aparecem as ações dos movimentos sociais como protagonistas que viabilizam o cumprimentos desses direitos relegados pelo Estado opressor.

As ações dos movimentos sociais proporcionam ações sociais coletivas que adotam diferentes estratégias que almejam a emancipação, e de acordo com Boaventura de Souza Santos (2013):

> [...] mesmo que as novas opressões não devam fazer perder de vista as velhas opressões , a luta contra elas não pode ser feita em nome de um futuro melhor, numa sociedade a construir. Pelo contrário, a emancipação porque se luta visa transformar o cotidiano das vítimas de opressão aqui e agora e não num futuro longínquo. A emancipação começa hoje ou não começa nunca (SANTOS, 2013, p.254).

Sendo assim, a *Práxis* na construção da proposta interventiva para emancipação urgente dessa população feminina encarcerada, o Instituto de Cultura e consciência negra Nelson Mandela vem através de seus agentes que atuam em frentes

multidisciplinares interferindo diretamente para visibilizar esta mulher presa. Embora, o instituto funcione institucionalmente como organização não governamental (ONG), descaracterizando assim, o conceito de movimento social[98] propriamente dito. O caráter ideológico surgiu com o movimento social de presos que lutavam pela garantia de seus direitos na Penitenciária Lemos de Brito no Rio de janeiro.

José Carlos Brasileiro, Presidente do referido instituto e ex-detento, iniciou o movimento de intervenção positiva perante os presos e presas quando redigiu uma carta ao Ministério da Cultura mostrando sua indignação ao perceber que era negro, pobre e invisibilizado pela sociedade diante de sua realidade vivida dentro do cárcere. Descobrindo a importância do processo de *empoderamento* aos outros detentos, Brasileiro, usou suas redes de conhecimentos disponíveis para obter o seu objetivo. O Ministério da Cultura, á época, acolheu a carta do Brasileiro e a partir desta comunicação informal e com o apoio da Professora Vanda Ferreira[99], que intermediou o contato com autoridades, possibilitaram o nascimento da primeira instituição do Movimento Negro dentro da prisão no Brasil, em 18 de Julho de 1989.

A partir desta realidade, podemos identificar a importância dos outros saberes que existem nesses espaços não formais que são considerados periféricos pela sociedade dominante. As redes de conhecimentos formuladas pelas articulações de conversas, leituras disponíveis e dentre outros recursos, podem ser considerados instrumentos transformadores de vidas.

> Na rede, as partes de um todo complexo e suas propriedades somente adquirem sentido na interação e por relação coma organização total.(...)O contexto não é um lugar separado e inerte, e sim, pelo contrário, o lugar dos intercâmbios. A partir dele, o universo inteiro pode ser considerado uma imensa rede de interações, na qual nada pode ser definido de maneira absolutamente independente (MANHÃES, 2008, p.102).

---

98 Segundo a autora Maria da Glória Gohn(2008), define os movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas .

99 Pedagoga, pós-graduada em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. Em função do seu trabalho voltado para as populações menos favorecidas do Estado do Rio de Janeiro, esteve a frente da Divisão de Educação e Cultura do Sistema Penal da Secretaria Estadual de Justiça de 1987 a 1991, tendo sob sua responsabilidade a coordenação do processo educativo de 24 unidades prisionais. Ali, seu trabalho foi centrado numa ação interdisciplinar (Educação/Cultura/Saúde) voltada para as questões raciais e dos Direitos Humanos. Como conseqüência também deste trabalho, ela organizou dentro e fora dos presídios o "Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela" (ONG de ex-presidiários fundada em 18/07/89, na Penitenciaria Lemos Brito), "Acorda Egresso", um movimento de ex-presidiárias que se transformou em ONG e iniciou-se em 1989, na Penitenciária Talavera Bruce (Presídio Feminino).

Atualmente, a veia pulsante do referido Instituto, ora em análise, é a comunicação através das cartas**.** A escrita em forma de cartas é muito comum nas Instituições Penitenciarias, é uma forma legal de comunicação dos presos com seus familiares, amigos, juízes, promotores, políticos, Institutos e afins que carregam seus diversos anseios e necessidades, dentre as quais o desejo de interferência no andamento do processo. A partir da análise desses escritos que começam as indagações do quão importante são esses instrumentos que relacionam uma detenta com seu interlocutor. A percepção das entrelinhas, dos meandros intrínsecos entre o objetivo de seus pedidos e a subjetividade do sofrimento que permeiam essas cartas instiga o estudo desses arranjos transversais entre a Educação, Ciências Sociais e Direito.

Segundo Charles Bazerman (2005,p.106), "cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando". Pode-se então, compreender os gêneros textuais como ferramentas comunicativas que cumprem seu pleno papel social, projetando os anseios de seus anunciadores.

Para exemplificar os escritos das referidas cartas, descrevo partes do relato de uma mulher presa na penitenciária Nelson Hungria (Bangu 7), no Estado do Rio de Janeiro:

> *Boa tarde Srs do Instituto Nelson mandela, meu nome é(...),tenho 25 de idade, ganhei meu alvará mas veio prejudicado, por causa de um exame toxicológico, que o juiz pediu, fiquei sabendo que esse exame demora muito e não tenho mais tempo para esperar, pois sou mãe de 5 filhos todos menores de 7 anos, todos estão no abrigo do conselho tutelar, o juiz da vara infantil já me mandou um papel para mim assinar autorizando a adoção, mas não assinei, quero esperar esse exame na rua, quero lutar para ficar com meus filhos, não quero perde-los, quero meus filhos de volta, não quero fugir da minha responsabilidade,(...),sei que errei, mas estou impossibilitada de correr atrás dos meus direito de mãe,(...), por favor me ajude, desde já muito obrigado!(novembro de 2014).*

Uma das fortes características dessa carta é exatamente o desmascaramento da emissora, da mulher presa, ele revela as fronteiras de seu íntimo, revelando sentimentos de medo e das dúvidas que ora lhe ocorrem. Esse desmascaramento é próprio do gênero, na certeza que a carta será lida, devido a certeza do leitor específico, ou seja, não é a qualquer um que o discurso se destina, mas para alguém determinado e esse fato dá margem para o interlocutor agir de acordo com a necessidade apresentada.

O pedido de ajuda, na maioria das cartas que recebemos, é a súplica pela visibilidade desta mulher presa frente ao pode público, súplica para ter os seus direitos reconhecidos, súplica em vislumbrar uma vida digna. Desta forma, podemos observar que o caráter social e comunicativo presente na forma em que se apresenta a linguagem, tal como, a interação entre dois sujeitos historicamente determinados se dá através de uma relação do "eu com o outro". Nesse sentido, não há só um mero repassar de mensagens, mas uma implicação ideológica entre esses dois sujeitos com vista a produzir um sentido. Permitindo um diálogo em seu sentido amplo, levando em conta a situação e a produção do discurso, um discurso gerador de atividades sociais e interativas.

Inseridos na complexidade das relações dialógicas partimos de encontro ao reconhecimento do outro, intervindo diretamente em suas vidas encarceradas através das intervenções que nos são propostas através das cartas. Ao encontro com preceitos da aplicação da educação não-formal, defendida por Maria da Glória Ghon (2008, p.16): "O grande educador é o "outro", aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc."

Portanto, a educação está intrinsecamente se desenvolvendo na interação do trabalho diário daqueles que estão comprometidos como interlocutores dessas cartas. Acredito que estes exercem a função social para uma população especificada, com a responsabilidade quanto movimento social de promover o incentivo á educação e ao trabalho para a população carcerária através de possíveis parcerias existentes entre o Instituto e Instituições públicas e privadas.

Essa democracia defendida pelos autores dá visibilidade às experiências compartilhadas dessa população marginalizada que vive no cárcere, permitindo-lhes uma construção de redes mais amplas em função da diversidade de percursos e ambientes de circulação, enriquecendo conhecimentos e conceitos que não podem ser desprezados e ignorados pelas instâncias públicas e pelo poder hegemônico.

Considerações finais

Perceber por que mulheres jovens, negras e pobres ocupam as penitenciárias brasileiras em uma escala crescente nesses últimos anos e observar como processos interventivos emancipatórios podem interferir nesta realidade move minhas ações e me

impulsiona como pesquisadora. Ao estudar esse processo, inverto a lógica do pensamento hegemônico que insiste em manter a população carcerária feminina silenciada atrás dos muros das penitenciárias. Caminho no sentido de amplificar essas vozes que através das cartas insistem em contar suas histórias.

A partir da análise em construção, dialogar com saberes, com desejos e expectativas dessas mulheres detentas, é uma forma de vivenciar a intermediação da educação não formal em um espaço rico em aprendizagem. Entender que a Educação não está resumida ao espaço escolar é considerar as múltiplas formas de aprendizagem e saberes em espaços diversos. Aproximar os saberes das apenadas/escritoras daqueles que se interessam pelo cotidiano vivido nessas penitenciárias nos mostra o quanto precisamos aprender com os que ainda insistem em gritar através de seus escritos. Deste processo de ensino/aprendizagem no qual somos alunos, torna-se necessário exercitar a nossa sensibilidade para interpretar as subjetividades dessas cartas, promovendo a conscientização acerca dos direitos do outro, e contribuindo para que haja possibilidades de mudanças nas estruturas sociais.

Respeitando sonhos, angústias, frustrações, dúvidas, medos e desejos das detentas, os participantes do processo interventivo assumem um ponto de partida. O trabalho desenvolvido através do Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela, almeja alavancar processos educativos para a cidadania, justiça social, efetividade dos Direitos Humanos, igualdade e liberdade. Envolvidos com a experiência existencial dos sujeitos encarcerados, compreende-se que esta interação não pode se dar de forma neutra e sim de forma interventiva na realidade. Nesse encontro com o "outro", subalternizado pela sociedade e que sente as mazelas da colonização na atualidade, superamos o saber do senso comum pelo conhecimento crítico e recusamos qualquer explicação fatalista da história, cuja "mudança do mundo implica a dialetização entre a denuncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho." (FREIRE, 2011, p.77).

Por fim, investigar estes processos específicos e demarcados do lugar de onde se inicia a pesquisa e entender a produção da educação no Sistema Penitenciário a partir da lógica dos seus atores envolvidos, pode fazer (re)nascer uma outra prática de ensino, concepções e sentidos de fazeres pedagógicos. Desta forma, pretende-se problematizar um caminho de fortalecimento da luta pela garantia do direito à educação para estas mulheres encarceradas, que é um direito fundamental, conforme preceitua a Constituição de 1988.

Referências Bibliográficas

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, *Escrita, Gênero e Interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.Acesso em 10 de abril de 2016.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade do Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Benedita Maria Vieira de. *O cidadão José Carlos Brasileiro: rebeldia e audácia, amor e aventura, vício e redenção.* Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

DAVIS, Angela & DENT, Gina. *A prisão como fronteira: A prisão como fronteira: A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição.* Estudos Feministas, Florianópolis, 11(2): 360, julho-dezembro/2003

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2°ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes & RAITZ Tânia Regina. *As relações de poder em michel foucault: reflexões teóricas.* RAP — Rio de Janeiro 44(2):367-83, MAR./ABR. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: *nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete.41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*.17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil*: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade.* Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

INFOPEN. Sistema integrado de informações penitenciárias. POPULAÇÃO CARCERÁRIA 2000-2014. Disponível em www.portal.mj.gov.br. Último acesso em 22/04/2016

JULIÃO. Elionaldo Fernandes. *O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

MANHÃES, Luiz C.S. *Redes e formação de educadores*. In: AZEVEDO, Joanir G. de; ALVES, Neila G. *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

MIRANDA, Cláudia. *Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia.* Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2006.

QUIJANO, Aníbal**.** *Dom Quixote e os moinhos de vento na América latina.* In. Estudos avançados, vol.19, n°55, São Paulo : set/dez 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O social e o político na pós-modernidade* / Boaventura de Sousa santos. 14° ed. São Paulo : Cortez, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa –Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo y pensamento 46. V. XXIV. Jan/Jun 2005.

Autores	GT-21/23
RACHEL L. PULCINO DE ABREU	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PCN

Rachel L. Pulcino de Abreu (PUC-Rio).
Agência financiadora: CAPES

1. Introdução: refletindo sobre as identidades sexuais.

Como as diferentes identidades sexuais são retratadas nos documentos curriculares? Como o tema da Orientação Sexual entra em cena no contexto educacional? Quais são as concepções de sexualidade presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e repercutem ainda hoje em outras propostas curriculares?

Esses foram alguns dos questionamentos que me conduziram nessa pesquisa. Nesse artigo, pretendo apresentar algumas considerações sobre como a temática da diversidade sexual e da orientação sexual são debatidas nos PCN. Nesse caminho,

procurei encontrar indícios dentro da literatura educacional para entender como a sexualidade adquiriu espaço nas políticas públicas educacionais e, nessa busca, encontrei os PCN como um ponto central para compreender esse lugar.

Mas, antes de iniciar esse debate, acredito que seja necessário fazer algumas considerações acerca das identidades sexuais. Assim, parto da afirmação de Joan Scott[100] (1996) de que as relações de gênero são constitutivas e imersas em relações de poder. Logo, não podemos dissociar as relações estabelecidas entre mulheres e homens no universo social, sem perceber o quanto somos marcados pela normatização dos gêneros.

Entendo as identidades sexuais, na sua singularidade, sendo construídas num processo contínuo, perpassando por inúmeras experiências e vivências, ao longo da vida de cada sujeito. E as sexualidades, como uma forma de sentir, viver e experienciar essas relações, sendo envolvidas por valores morais, práticas discursivas e não discursivas. (Jimena FURLANI, 2007). Por essas características múltiplas, compreendo que as identidades sexuais precisam ser concebidas em sua multiplicidade, envolvendo as mais diversas formas de ser: homossexual, bissexual, lésbicas, transgêneros, transexuais, travestis, heterossexuais e também as assexualidades.

Uma questão a ser levantada é que embora gênero e sexualidade sejam pontos distintos, eles se misturam constante na forma como compreendemos os indivíduos em suas relações. Numa perspectiva foucaultiana, é importante entender as denúncias ou as práticas de interdição. Interdição é quando um sujeito tem sua identidade e/ou a exposição de sua identidade considerada desviante e sofre mecanismos de controle que visam conter esse "desvio". As interdições ocorrem através de interpelações de gênero, que assumem a função de expor ao indivíduo que ele ou ela está fugindo dos padrões esperados para o seu gênero.

Essas práticas de interdição de gênero estão fortemente associadas à matriz heteronormativa, ou seja, aquilo que se identifica como heteronormatividade. Na heteronormatividade, ocorre uma relação direta entre o sexo, o gênero e a sexualidade, como se cada indivíduo que nascesse macho, fosse obviamente homem e heterossexual.

---

[100] Acredito que referenciar as autoras e autores pelo seu nome e não apenas pelo seu sobrenome como é feito usualmente nos trabalhos acadêmicos. Essa atitude visa empoderar as mulheres e expor sua produção acadêmica, pois retira a autoria do uso do estrito do sobrenome que comumente é associado com o gênero masculino. Logo, contribui com as lutas feministas em prol de dar maior visibilidade as mulheres que atuam na pesquisa.

Nessa fórmula, não há espaço para que este sujeito, por exemplo, seja enquadrado no gênero feminino e vivencie sua sexualidade além da norma heterossexual. Sendo assim, o sexo (fêmea e macho) ordenam o gênero (feminino e masculino) assumem papel de normas sobre as sexualidades. E ao mesmo tempo, todas as formas de sexualidades que não seguem o modelo da heterossexualidade são consideradas desviantes ou anormais.

Guacira Lopes Louro (2008, p. 21) afirma que hoje as tensões acerca das identidades de gênero e sexuais são expostas de formas sutis, ainda que permaneçam sobre constantes práticas de vigilância e controle. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas.

A autora argumenta sobre a necessidade de nos interrogarmos sobre quais são os critérios que definem o que é normal e o que é diferente. Pois, é somente a partir das reflexões sobre os critérios de normalidade e/ou naturalidade, – aquilo que sai da esfera do comum e passa a ser considerado algo naturalmente "dado" – que podemos nos questionar sobre o que é diferente.

> (...) antes de simplesmente assumir noções dadas de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. (Guacira Lopes LOURO, 2008, p. 22).

É com essas reflexões que analiso os PCN, interrogando os documentos e buscando encontrar quais são as concepções de sexualidade presentes nos seus textos. Como o documento "fala" sobre a diversidade sexual?

Portanto, esse artigo está dividido em cinco momentos, sendo o primeiro deles essa introdução. Em segundo lugar, explicito as opções metodológicas, com ênfase na análise de conteúdo. Em seguida, trago a literatura educacional, procuro identificar algumas pistas sobre o interesse das políticas públicas sobre a sexualidade e como esse caminho começou a ser desenhado. No quarto momento, apresento a análise dos PCN, tentando problematizar as concepções de sexualidade. E por fim, faço as considerações finais, tentando levantar outras possibilidades para futuros trabalhos.

2. Caminhos metodológicos: o documento no centro.

> (...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

> complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Marli ANDRÉ e Menga LÜDKE, 1986, p. 38).

A opção metodológica se fundamenta na análise detalhada dos documentos que indicam políticas curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo é desvendar como as sexualidades são compreendidas no interior dos documentos curriculares oficiais.

Essa escolha se deu também em virtude da questão problematizadora do trabalho, pois se trata de uma pesquisa que possui como questão principal compreender como o tema da sexualidade é debatido nos documentos PCN. Quanto ao tratamento dos documentos, é preciso deixar claro que os mesmos serão encarados como fontes a serem interpretadas, logo, não serão analisados como fontes detentoras de verdades absolutas. São documentos criados, por um determinado grupo, situado numa determinada esfera política de poder e criados com interesses específicos.

Assim, os documentos não são compreendidos como isentos de crítica e também como fontes que "falam" por si mesmas, sem a necessidade de interpretação da pesquisadora. Segundo Maria França e Denise Rodrigues (2010), na metodologia de análise documental, é preciso reconhecer que nenhum documento é neutro. Sendo necessário, compreende-lo no contexto em que foi produzido.

Considerando a análise documental de maneira mais ampla, proponho uma investigação mais específica, pautada na análise de conteúdo dos documentos selecionados. Segundo Moraes (1999), o método de análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, possui grande serventia no exame de textos e documentos variados, auxiliando as pesquisadoras na percepção de sentidos simbólicos, que num nível comum ou simplificado de leitura não seria possível. Como a maioria dos métodos de análise documental, a abordagem da análise de conteúdo apresenta algumas características principais que podem ser organizadas em cinco etapas, são elas: (1) preparo das informações; (2) transformação dos conteúdos em unidades; (3) categorização e/ou classificação das unidades; (4) descrição; (5) interpretação.

A metodologia de análise de conteúdo foi selecionada para essa pesquisa por proporcionar uma interpretação, ao mesmo tempo, mais direta e mais complexa dos textos curriculares, pois se estrutura através de etapas de organização das informações, categorização, descrição e interpretação dos dados.

Dessa forma, essa pesquisa pode ser percebida dentro dos olhares descritos por Marisa Vorraber Costa (2007), como novas formas de conceber um tema como problema de investigação. É, nessa perspectiva, que procurei identificar o tema da diversidade sexual nos documentos curriculares.

3. Sexualidades na educação: considerações sobre sua inserção no contexto brasileiro.

Analisando a literatura educacional, percebi que a sexualidade já era objeto de estudo das políticas educacionais desde o começo do século passado. Segundo Maria Rita de Assis César (2010), a preocupação brasileira com a "educação do sexo" iniciou nas décadas de 1920 e 1930, na figura de Fernando Azevedo, que em 1922, desenvolveu um projeto em São Paulo sobre educação sexual.

Esse projeto tinha suas justificativas pautadas numa perspectiva higienista e de interesse moral. A partir daí, a educação sexual, ou a educação do sexo, passou a ser objeto da educação.

Mais tarde, durante o governo ditatorial militar, as políticas voltadas para a sexualidade ficaram reduzidas. Gustavo Piovezan (2010, p. 27) argumenta que um projeto de educação sexual foi vetado, pela Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. Sendo assim, ainda que a nossa sociedade vivesse uma fase de maior controle por parte do Estado, existiam intenções dentro do governo de promover práticas educativas voltadas relacionadas a sexualidade.

Porém, o maior impulso seria dado no período democrático, entre as décadas de 1980-90. Segundo Anderson Ferrari (2005), esse crescente interesse na sexualidade não pode ser dissociado dos avanços da epidemia de HIV/AIDs no mundo, e consequentemente no Brasil. Foi a partir dos avanços dos casos que a educação sexual passou a ser vista como algo essencial nas políticas curriculares

Além disso, não podemos esquecer que esse impulso também está ligado ao fortalecimento dos movimentos feministas e LGBTs[101] que começaram a pressionar o Estado, em busca de políticas públicas que falassem de suas questões. Como também, nesse momento já fazia parte dos círculos acadêmicos, e pouco a pouco, conduziram

[101] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Reconheço que existam muitas combinações desses termos no esforço de representar as identidades sexuais e de gênero. No entanto, acredito que nenhuma combinação conseguirá abranger por completo a multiplicidade de identidades que habitam esses movimentos.

seus questionamentos em direção às esferas sociais, como a presença desses debates nas escolas por exemplo.

> Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o 'sexo seguro', as quais incluíam, além das formas de contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a 'gravidez na adolescência', que para os especialistas começou a ser tomada como um 'problema pedagógico' importante. (...) O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar: o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e do uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual. (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2010, p. 68).

Dito isso, percebemos que a educação brasileira possui uma preocupação em observar a sexualidade, mesmo que nem sempre essa atenção conseguia de fato chegar às escolas. E também, não podemos desconsiderar a associação de intenções médicas ou relacionadas à prevenção de doenças.

A literatura educacional[102] aqui selecionada aponta o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um marco para a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade na educação. O documento teve uma primeira versão publicada em 1996, e essa versão foi colocada em consulta pública aos educadores e, no ano seguinte, teve seu primeiro documento, destinado ao primeiro segmento do Ensino Fundamental publicado. Depois vieram os PCN Ensino Fundamental II (1998) e do Ensino Médio (2000). Os documentos do ensino fundamental foram organizados através de temas transversais e dentre estes, estava o tema da Orientação Sexual, daí a centralidade desse documento curricular no âmbito das políticas públicas para as questões de gênero e sexualidade.

Segundo Maria de Fátima Cunha (2007), antes do lançamento dos PCN, em 1993, uma pesquisa foi realizada, pelo instituto Data Folha, em 10 capitais brasileiras. O intuito era identificar se a população era a favor ou contra a entrada do tema da Orientação Sexual nos currículos escolares. O resultado mostrou que 86% do público ouvido nas capitais eram a favor da inclusão.

[102] Maria de Fátima de Cunha (2007); Jane Felipe (2007); Maria Rita de Assis César (2010) e Helena Altmann (2003), entre outros autores.

Helena Altmann (2003) chama a atenção para a associação da escola e do ensino da sexualidade estarem associados às questões de saúde, como o crescimento de doenças.

> Atualmente, a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade adolescente que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema moral, ela é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na forma de tema transversal. (Helena ALTMANN, 2003, p. 283).

Muitas críticas podem ser feitas aos PCN, e uma delas é justamente sobre os temas transversais. Eles foram propostos como uma forma de trazer eixos temáticos que pudessem perpassar todas as disciplinas, proporcionando uma interlocução maior entre as áreas. Mas, segundo Elizabeth Macedo (1999) e Alice Casimiro Lopes (2006), apesar de sua postura aparentemente alternativa, os PCN acabam dando ênfase aos conteúdos associados às culturas dominantes, demonstrando-se conteudista e mantendo o formato disciplinar.

Porém, mesmo sendo alvo de críticas quanto a sua transversalidade, um ponto que não pode ser negado é a inclusão do tema da Orientação Sexual. Agora, os critérios dessa inserção e como o documento problematiza a sexualidade serão colocados em evidência no próximo ponto desse trabalho.

4. Orientação Sexual nos PCN: diferentes concepções sobre as sexualidades.

> Nas questões mais diretamente ligadas à sexualidade humana, a perspectiva de gênero está inevitavelmente presente. É preciso até fazer esforço para poder ignorá-la. O que esta proposta pretende é que se aborde, o tempo todo, a perspectiva de gênero nas relações, na vivência da sexualidade, explicitando e buscando formas mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos. (BRASIL, 1998a., p. 325).

Para os PCN, não perceber as inter-relações entre sexualidade e gênero exige esforço, pois essas duas perspectivas são tão próximas que não podemos negar suas interações ao tratar das relações humanas. Mas, os PCN não apresentam uma visão clara sobre as relações entre essas categorias e acabam expondo a sexualidade de modo conflituoso no seu interior. Vejamos alguns exemplos:

> Compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os métodos anticoncepcionais, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada. (BRASIL, 1998b., p. 90).
> Outra forma de transversalizar os conteúdos de Orientação Sexual com Geografia pode se dar por meio da cartografia. Por exemplo, no caso de Doenças Sexualmente Transmissíveis, esses dados podem ser espacializados e a partir daí se discutir a sua ocorrência e distribuição. **No caso da Aids, por que ela tem a distribuição atual? Que fatores geográficos estariam associados aos comportamentos de risco?** Por meio desse trabalho com a cartografia poderíamos fornecer problemas reais que permitem conferir significado às idéias, conceitos e procedimentos geográficos. (BRASIL, 1998.c, p. 45-46; grifos meus).

Os fragmentos acima foram extraídos dos PCN de Ciências e Georgrafia, respectivamente. Neles, a sexualidade é apresentada associada à perspectiva da prevenção de doenças e da gravidez na adolescência. No PCN de Ciências, percebemos a presença de uma ótica instrucional e preventiva da sexualidade, das sete (7) vezes que a palavra sexo aparece no documento, seis (6) estão falando do sexo seguro. Já no PCN de Geografia, os conteúdos são utilizados como uma oportunidade de visualizar os possíveis riscos presentes nas relações sexuais.

Outro ponto a ser levantado é que nos PCN como um todo, tanto nos textos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, há poucas menções a diferentes formas de vivenciar a sexualidade.

> As imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas; (BRASIL, 1998d., p. 49).

> Analisar de que maneira textos didáticos, revistas, jornais, programas de tevê e rádio tratam questões relativas à sexualidade como as questões de gênero, as expressões da sexualidade, as relações amorosas entre jovens, as doenças sexualmente, transmissíveis, distinguindo um posicionamento isento, bem fundamentado do ponto de vista científico, da simples especulação, do puro preconceito ou de tabus. (BRASIL, 2006, p. 38).

No primeiro trecho, extraído do PCN de História, ressaltam-se as diferenças entre mulheres e homens, no corpo, na sexualidade e quanto a tabus coletivos e a organização familiar. Porém, o documento não problematiza quais seriam essas diferenças, nem que

tabus, nem aponta outras possibilidades de organização familiar. Ou seja, essas informações são apenas descritas e ficam totalmente a cargo de cada professor ou professora, pensar que tabus, papeis e diferenças sexuais podem ser retratadas. E assim, fica uma questão: quais serão as diferenças que serão retratadas? O segundo trecho, extraído dos PCN+ de Ciências da Natureza e Matemática, faz parte dos objetivos da disciplina de biologia para o Ensino Médio. Nele aparece novamente marcado o interesse do documento com a prevenção das DSTs. Outra continuidade é a exposição de diferentes sexualidades e relações amorosas, sem nomear quais seriam essas diferenças.

Analisando esses dois fragmentos, podemos ver que a palavra tabu se repete. Sendo que no PCN+ de Ciências da Natureza e Matemática ela vem associada à palavra preconceito. Essa proximidade me faz questionar se esse tabu associado ao preconceito, não seriam as homossexualidades, pois o documento fala em diferentes sexualidades e relações amorosas. Então, seria a homossexualidade um tabu? E sendo um tabu e alvo de preconceito, não seria importante um documento curricular que se propõem em abordar a sexualidade nomear esses sujeitos que sofrem preconceito?

Entre tabus e preconceitos, esses trechos revelam que os PCN optam por não questionar os padrões estabelecidos como norma em nossa sociedade. Sem nem ao menos nomear quais são esses tabus e quem são os sujeitos que sofrem preconceito, os PCN acabam por reforçar a heteronormatividade presente em nossa sociedade. Mas, esses não são os únicos silenciados nos documentos, temas como: masturbação e uma compreensão da dimensão histórica da sexualidade também são silenciados.

> Um conhecimento maior sobre seu próprio corpo, por sua vez, pode contribuir para a formação da auto-estima, como também para o desenvolvimento de comportamentos de respeito ao próprio corpo e aos dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos. (BRASIL, 2006, p. 34).

Nesse ponto, o documento fala do autoconhecimento e da descoberta do corpo. Assim, duas associações são possíveis, sendo a primeira, uma associação do autoconhecimento com os saberes sobre o corpo humano. E a segunda, pode ser relacionada à prática da masturbação, porém, essa relação não fica clara no texto.

Parece que assim como a homossexualidade, a masturbação é outro tabu que o documento não enfrenta de maneira explícita. E muito menos, quando falamos sobre a

masturbação feminina. Ou seja, o documento não enfrenta o tabu da masturbação de maneira clara e nem como a masturbação pode ser vista como prática legítima de autoconhecimento para as mulheres.

Além disso, há também uma relação entre o conhecimento do próprio corpo com uma vivência saudável da sexualidade, conduzindo o indivíduo a uma percepção da sexualidade humana sem preconceitos. Novamente uma preocupação com a compreensão da sexualidade, para o exercício de uma vida sexual saudável, evidenciando uma preocupação higienista. E, em outros momentos, os PCN apresentam uma concepção completamente distinta da ótica da prevenção e do sexo seguro descrita anteriormente.

> A percepção do "outro" (diferente) e do "nós" (semelhante) é diversa em cada cultura e no tempo. Ela depende de informações e de valores sociais historicamente construídos. É sempre mediada por comportamentos e por experiências pessoais e da sociedade em que se vive. Em diferentes momentos da História, indivíduos, grupos e povos conheceram as desigualdades, as igualdades, as identidades, as diferenças, os consensos e os conflitos, seja na convivência social, espacial, política, econômica, cultural e religiosa, seja na convivência entre etnias, sexos e idades. (BRASIL, 1998d., p. 35).

O fragmento acima, do documento de História, expõe uma visão das relações entre as diferenças, pautada na percepção do outro como parte de um processo contínuo, perpassando por transformações ao longo da vida do indivíduo. Essa concepção pode ser associada à perspectiva multi/intercultural[103] aproximando-se das reflexões de Vera Candau (2012) e Marcelo Andrade (2009), dentre outros. Na perspectiva multi/intercultural é defendido o diálogo entre as diferentes culturas, propondo uma relação de interação entre as diferenças, de forma que todas as culturas que compõem o universo escolar sejam consideradas e tratadas com igualdade de direitos, mantendo suas particularidades culturais respeitadas.

Mas, essa relação é pontual. Como podemos observar ao longo desse texto, na maioria dos casos em que os PCN abordam a questão das identidades sexuais a um predomínio de uma ótica preventiva, como se a Orientação Sexual tivesse entrado nos documentos com o papel de ensinar os professores e as professoras a educar para conter os avanços de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS.

---

[103] Para um maior aprofundamento da perspectiva multicultural ver: Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, de Vera Candau (2012).

Para Michel Foucault (2013), os discursos sexuais se constituem dentro das intuições por uma necessidade instaurada na sociedade ocidental de regular o sexo através do discurso sobre a sexualidade humana, fundando um regime presente até os dias atuais, pautado na tríade poder-saber-prazer.

> O ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o "fato discursivo" global, a "colocação do sexo em discurso" (Michel FOUCAULT, 2013, p. 17, 18).

Analisando os PCN nessa perspectiva, percebemos o quanto a preocupação em ensinar uma maneira de vivenciar o sexo seguro e, supostamente, "natural", ainda que respeitando suas variações "culturais". Nota-se uma predominância dessa temática frente às demais, e ainda, observamos como essas falas são carregadas de instruções, expondo uma forma correta de abordar o assunto. Assim, a diversidade – de gênero e sexual – é vista apenas como uma variação da normalidade e das supostas práticas saudáveis, o que nos parece ser um ponto de vista empobrecedor das identidades de sexuais.

5. Considerações Finais.

Ao longo desse artigo tentei problematizar como os PCN apresentam a temática da sexualidade. Em diálogo com o próprio documento, procurei levantar questionamentos sobre a forma como as identidades sexuais aparecem no documento.

Dessa forma vimos que a sexualidade é abordada na maior parte dos PCN seguindo uma visão higienista e quase sempre prescritiva, expondo e usando os conteúdos das diferentes disciplinas como uma forma de instrumentalizar os professores a trabalharem a temática do sexo seguro. Essa perspectiva acaba expondo a sexualidade como algo perigoso, tornando sua vivência uma ameaça.

Em decorrência dessa visão, temas como a homossexualidade, masturbação foram tratados como tabus ou temas polêmicos que os PCN acabaram evitando debater. Outros pontos silenciados no documento foram a sexualidade em sua constituição histórica e suas relações com o prazer e as emoções. Vale ressaltar que os documentos até

argumentam que é difícil dissociar a sexualidade dessa sua dimensão histórica e das emoções, porém os PCN pouco se apropriam dessas relações e não promovendo uma discussão aprofundada desses temas.

Outra questão presente nos documentos é a associação da gravidez na adolescência com doenças sexualmente transmissíveis (DST's), e a sua própria exposição. Os PCN falam da gravidez na adolescência usando os termos: precoce, indesejada e não planejada. Esses termos por si só carregam juízos de valor, e demarcam uma visão de que a adolescência não é a hora certa, ou o período mais correto para vivenciar a gravidez.

Entendo que a questão da gravidez na adolescência pode ser problemática em muitos contextos, podendo até estar associada a casos de abusos, porém acredito que da maneira como ela é apresentada nos documentos, parece não haver gravidezes na adolescência que são desejadas e planejadas. Será que todas as mães que engravidam na adolescência não desejam engravidar? E mesmo que essa gravidez não tenha sido planejada, será que isso implica que uma vez descoberta ela não seja desejada?

E quanto a ótica preventiva, reconheço a importância e a necessidade de abordarmos os riscos relacionados à prática sexual, mas me questiono se devemos apenas falar sobre isso. Será que a escola deve apenas expor a sexualidade associada a doenças? Será essa a única forma possível de abordar essa temática? Por que não trazer as emoções, a descoberta do corpo e o prazer ao debate?

Seguindo uma inspiração foucaultiana, os PCN acabam reproduzindo uma lógica pautada no controle dos corpos e da sexualidade, a partir da "incitação do discurso" ao sexo seguro. Acredito que uma proposta curricular necessita ir além do interesse da regular as práticas sexuais dos jovens. Não basta simplesmente falar que existem estereótipos quanto ao sexo, é preciso expor essas identidades para o debate, questionando sua constituição, mostrando como eles são produzidos e reforçados através de mecanismos culturais e sociais durante o processo histórico e como participamos dessa prática em nosso cotidiano.

6. Referências bibliográficas.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual na escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*: (UNICAMP), n. 21, pp. 281-315, 2003.

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: *A diferença que desafia a*

escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL, *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Orientação Sexual.* Brasília: MECSEF, 1998a.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais*. Brasília: MECSEF, 1998b.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Geografia*. Brasília: MECSEF, 1998c.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História*. Brasília: MECSEF, 1998d.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento*, Juiz de Fora: v. 12, n. 2, jul./dez., 2010.

COSTA; Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, Maria de Fátima. Temas Transversais dos PCN: uma análise de gênero e sexualidade. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História*, realizado em São Leopoldo/RS, em julho de 2007.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas. *Pró-Posições*: (UNICAMP), v.18, n.2, maio/ago. 2007.

FERRARI, Anderson. *Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual*. 2005. Tese (Doutorado). - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. de S. A de; RODRIGUES, Denise Simões. *Uso do documento em pesquisa sócio-histórica*. In: MARCONDES, Maria Inês;

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.) *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.* Belém: EDUEPA, 2010.

FURLANI, J. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas políticas de currículo*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pró-Posições*: (UNICAMP), v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MACEDO, Elizabeth. *Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais*. in: Moreira, Antonio Flávio (org.). *Currículo: Políticas e práticas***.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIOVEZAN, Gustavo. Notas sobre políticas públicas de gênero e educação. *Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas***,** realizado na Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade***.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

Autores	GT-21/23
RAQUEL ALEXANDRE PINHO DOS SANTOS	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

DIÁLOGOS SOBRE HOMOFOBIA COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO:

UMA PESQUISA COM ENTREVISTAS

Raquel Alexandre Pinho dos Santos (PUC-Rio)
Instituição Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Quando discutimos identidade, especialmente, identidades de gênero e sexualidade, vale lembrar que, durante toda a vida, os sujeitos se produzem e são produzidos na articulação de representações, experiências e valores institucionais. Como apontam Pinho e Pulcino (2016, p. 8), "as ideias reiteradas pela cultura e pelas instituições sociais influenciam no modo como os indivíduos encaram as diferenças e, consequentemente, constroem suas identidades". Ao se reconhecer em uma identidade, ainda que temporariamente, o indivíduo responde positivamente a estas interpelações e estabelece um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, ao mesmo tempo em que rejeita outro pertencimento ou outra identidade (BASTOS, PULCINO e PINHO, 2015, p. 55).

Gênero e sexualidade fazem parte desta ordem social estruturada/estruturante, cujas delimitações vêm sendo fortemente questionadas nas últimas décadas. "Ora, é evidente que essas identidades (...) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa" (LOURO, 2008, p. 26). Assim, considero como *gênero* as dimensões psicológica e cultural, inscritas nos corpos biológicos, construída historicamente, baseada nos estereótipos e padrões sexuais de feminino e masculino, que envolve relações de poder nas diversas instituições sociais. Foucault (2009, p. 152), por sua vez, aponta a *sexualidade*, em diferentes sociedades, como um dispositivo de construção de um biopoder, isto é, técnicas e instrumentos diversos que foram e são responsáveis pela sujeição dos corpos, pelo disciplinamento dos indivíduos e pelo controle das populações.

Nesta perspectiva, pesquisar como jovens estudantes se posicionam dentro destas temáticas se justifica na possibilidade de apresentar novos e importantes elementos para compreender a escola, seu funcionamento e seu papel no biopoder.

METODOLOGIA: A REFLEXÃO NAS ENTREVISTAS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio no Rio de Janeiro, que atendia a aproximadamente dois mil estudantes, e contou com duas etapas: grupo focal e entrevistas. Neste trabalho, serão analisados apenas os dados obtidos nas entrevistas, realizadas com quatorze jovens, entre os quais doze haviam participado do grupo focal e outros dois foram selecionados aleatoriamente para uma entrevista piloto. Como as entrevistas piloto foram bem sucedidas e não destoaram das demais, elas também foram incluídas na análise. As entrevistas aconteceram nas dependências da universidade na qual a pesquisa foi realizada, duraram cerca de quarenta minutos cada uma e foram realizadas com dois pesquisadores. Elas foram registradas em áudio e, posteriormente, transcritas.

A entrevista é "uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as semi-razões por que se age e vive" (SARMENTO, 2003, p. 163). Tal instrumento permite ao pesquisador (*i*) entender os códigos usados, (*ii*) compreender os valores do ambiente cultural analisado, (*iii*) confrontar posições para esclarecer pontos obscuros (TURA, 2003, p. 198) e (*iv*) perceber a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior de um grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215). As entrevistas se justificaram pelo desejo de mapear classificações, crenças, normas e valores que os jovens articulam para entender e explicar o universo simbólico da diversidade sexual.

As entrevistas podem ser não-estruturadas, semiestruturadas ou estruturadas. Essa classificação varia de acordo com o grau de rigidez do entrevistador para seguir o roteiro previamente estabelecido. A opção pelo tipo semiestruturada se dá por ser orientada e flexível, ao mesmo tempo, conferindo segurança ao pesquisador nas temáticas investigadas e dando liberdade para explorá-las conforme a interação com o entrevistado.

O roteiro de questões organiza assuntos e temas, separando o que é central do que é periférico e pré-definindo onde se pretende chegar. O roteiro de questões para esta pesquisa foi construído baseado nas observações do campo e no grupo focal; e reuniu cinco questões sobre sexualidade e homofobia (Anexo 1). Na seção seguinte, serão exploradas cada uma dessas cinco perguntas. Para facilitar a análise, apresento um quadro-resumo (Anexo 2).

REFLETINDO SOBRE COTIDIANO ESCOLAR E HOMOFOBIA

Na primeira pergunta, "*Você acha que os homossexuais são discriminados?*", todos os entrevistados responderam positivamente, relacionando tais discriminações a três das cinco instituições fundamentais no controle heteronormativo da sociedade: a família, a religião e a escola (BORRILLO, 2010; FOUCAULT, 2009; PRADO e MACHADO, 2008). Seis entrevistados relataram situações em que a homofobia acontece por causa da subversão dos estereótipos de gênero. As concepções e características de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos que os constituem (LOURO, 2008, p. 23). Por exemplo, Elena[104] relatou que um amigo não depila a sobrancelha porque "*isso é coisa de viado*". A vaidade parece ser um atributo marcadamente feminino. Logo, um homem vaidoso seria considerado menos homem e rotulado como homossexual. Para evitar que seus pares o vejam dessa forma, o tal amigo recusa a vaidade. Nota-se aqui que, além de critérios que definem o gênero, há confusão entre os conceitos de gênero e sexualidade.

Greg explica que a homofobia acontece porque a homossexualidade é vista pela sociedade como uma doença e existe medo em relação ao que é diferente.

> ***Pesquisadora:*** *E sobre os homossexuais? Gays, lésbicas, bissexuais... Eles são discriminados?*
> ***Greg:*** *Isso é o que não mudou ainda. Eles são bastante discriminados.*
> ***P:*** *Como é que acontece a discriminação? Por que você acha que isso acontece?*
> ***G:*** *Bom, porque todo mundo, a sociedade segue um padrão. Se algo vem muito fora desse padrão, a sociedade se assusta. Vamos supor: você compra uma bicicleta, uma bicicleta é para andar. Se a bicicleta não tá andando, "Opa! Tem alguma coisa errada aí", né? Não é isso? Aí, no caso, na sociedade, homem casa com mulher e tem filhos. E os filhos também, homem com mulher.*
> ***P:*** *E isso é o padrão?*
> ***G:*** *Esse é o modelo que todo mundo considera padrão. Aí vem uma pessoa, um garoto que gosta de outro garoto, aí "Opa! Que isso?!". Um garoto tem que gostar de uma garota. É isso que assusta a sociedade. Aí, vem o instinto de sobrevivência. Tudo que é estranho pra um animal, ele se assusta e toma distância. Então, o que acontece? Aparece um gay: "Pô, um gay". Eu já vi muito. Se vem um gay, a mãe já pega o filho pequeno, e "Opa! Vem pra cá, não fica perto dele", porque tem esse preconceito.*
> ***P:*** *E por que você acha que isso acontece? Por que a mãe tira essa criança de perto?*
> ***G:*** *Porque [a mãe] acha que o gay vai ser uma má influência, porque acha*

[104] Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de resguardar o anonimato dos entrevistados.

isso ridículo, porque acha que lesbianismo e homossexualismo[105] *são uma doença, que vai passar [para a criança].*

Existem diversos marcadores culturais que constituem a identidade pessoal. Contudo, a transitoriedade ou a contingência de outros marcadores identitários são socialmente aceitas, mas não é o que acontece em relação às identidades de gênero e sexuais (LOURO, 2010, p. 12). O sujeito *é* homem ou *é* mulher, o que carrega implicitamente a heterossexualidade. Como aponta LOURO (2008, p. 28), a homofobia pode se expressar numa espécie de terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher verdadeiros.

Nessa perspectiva, as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas por heterogêneros e são, também, atravessadas por eles. E o *outro* é tudo aquilo que desvia ao modelo. Outras formas de heterossexualidade (poligâmicas, por exemplo) e todas as sexualidades LGBT[106] são consideradas *outros*. Ao ser reduzido a um desses marcadores identitários negativados, o sujeito é colocado à margem do universo comum dos humanos, fora da normalidade. O heterossexismo, como sistema no qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista de acordo com as identidades sexuais, e a homofobia, enquanto o resultado psicológico da representação social que confere legitimidade ao modelo heterossexual (BORRILLO, 2010, p. 23), estão articulados na manutenção da ignorância ao diferente, do medo ao estranho e, consequentemente, da intolerância.

Elena acusa que os homens são mais homofóbicos que as mulheres, reforçando o papel da criação no controle heteronormativo.

> ***Pesquisadora:*** *Os homossexuais são discriminados?*
> ***Elena:*** *São. Muito discriminados.*
> ***P:*** *Como?*
> ***E:*** *A maioria das pessoas que discriminam são os homens. Eu vejo assim: "Ah não isso é coisa de viado", "Eu não vou fazer isso porque isso é muito gay". Os homens são quem mais*

[105] O uso inadequado de "lesbianismo" e "homossexualismo" aponta a falta de debate e, talvez, uma dificuldade de se expressar nas temáticas de gênero e sexualidade.

[106] LGBT, ou ainda LGBTTT, é a sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Entendo que existem muitas combinações desses termos no esforço de representar as diferenças sexuais e de gênero. No entanto, nenhuma combinação dá conta da diversidade de identidades que habitam esses grupos. Portanto, aponto que LGBT está sendo usado para identificar todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes daquelas designadas no nascimento.

discriminam. As mulheres não têm muito esse problema porque as mulheres têm muitos amigos gays. E os homens, eles não apoiam esse tipo de homossexualismo nos homens, os homens serem gays. Mas as mulheres tudo bem, as mulheres podem ser, entendeu? [Risos] Eu acho que isso é muito machista, porque os homens têm que ser machões, mas as mulheres podem ser lésbicas, não tem problema. Mas são mais os homens, preconceito dos homens com os homens mesmos.
P: *E das mulheres com as mulheres?*
E: *Eu acho que das mulheres com as mulheres eu não vejo muito, eu não vejo muito as mulheres tendo preconceito com o homossexualismo.*
P: *Nem com as meninas homossexuais?*
E: *Não, não vejo, eu não vejo assim, no meu meio assim eu não vejo. Mais os meninos falando: "Ah! isso é muito gay, que viado aquele garoto".*
P: *Porque que você acha que é assim?*
E: *Ah, eu acho que muita coisa é a partir da criação, eu acho que os meninos que são assim eles foram criados assim com a figura do pai falando pra eles que ser viado não presta. Agora, tem meninos que são tranquilos quanto a isso, amigos meus que não tem problemas de ter amigos de gays. Eu acho que é bem da criação mesmo.*

As categorias hegemônicas de gênero e sexualidade não são autônomas, nem inocentes: cada uma só existe em função da outra e a partir da negação de seus contrários. Ser homem é, antes de tudo, não ser mulher. Ser heterossexual é, em primeiro lugar, não ser homossexual. O processo de identificação sexual ocorre durante toda a vida, mas se intensifica na adolescência. Nessa fase da socialização masculina, os meninos tendem a negar a feminilidade e tudo o que se associa a ela para definir a própria masculinidade (BORRILLO, 2010, p. 89). Este pode ser um motivo pelo qual a homofobia esteja mais presente nas relações dos meninos. Por outro lado, as lésbicas sofrem com a invisibilidade social. Como veremos mais adiante, a lesbofobia tem um contorno diferente que outras formas de homofobia.

Além de Elena, outros três alunos indicaram a criação que a criança recebe como um forte fator de reprodução da homofobia. Para eles, a criação envolve tanto a família quanto a religião.

Pesquisadora: *Como acontece essa discriminação?*
Renato: *Ah, começa excluindo a pessoa, começa com aquelas fofoquinhas: "Ah! não sei quem é gay", "Olha como ele se veste!", "Olha como ele fala, como ele anda!". E fica apontando sempre o que a pessoa fez, o que a pessoa faz.*

> ***P:*** *E por que isso acontece?*
> ***R:*** *Porque são pessoas burras, tem cérebro de passarinho, porque não sabe conviver com as diferenças.*
> ***P:*** *Por que discriminar é ter cérebro de passarinho?*
> ***R:*** *Porque não tem nada a ver. Tipo, o que torna uma pessoa homossexual menor que você ou, sei lá, que não tenha nada a acrescentar em você? O que torna o homossexual uma figura tão ruim pra ela, sabe? Não sei. É, não sei se é porque a pessoa vem com aquela mentalidade dos pais, que são da Igreja, que condenam esse tipo de pessoa... Talvez, não sei. Mas, com certeza, a culpa não é da pessoa, é da criação dela, porque isso vem da criação dela*[107].
>
> ***Pesquisadora:*** *Você acha que os homossexuais são discriminados?*
> ***Amber:*** *Sempre vão ser também, principalmente por questões religiosas, porque eles sempre encontram fundamentos ou razões para que estas pessoas não sejam aceitas.*

Identidades sexuais não são construídas apenas através de mecanismos de repressão ou censura, elas se fazem também através da referência pelas práticas e relações que instituem os gestos, pelos modos de ser e de estar no mundo, pelas formas de falar e de agir, e pelas condutas e posturas apropriadas. Identidades sexuais se produzem nas e pelas relações de poder. É na família que ocorre o primeiro contato do sujeito com o *outro*; momento no qual o sujeito elabora gestos, comportamentos, posturas e crenças. E por que não preconceitos também? Afinal, ninguém ou nenhuma família está livre deles. Além disso, a família pode ter seus padrões moldados a partir da religião que pratica. É nesse ambiente que o sujeito constrói sua identidade e o que pensa, como pensa e por que pensa. Todavia, essa construção não é dada ou acabada num determinado momento, nem no nascimento, na infância ou na maturidade. O sujeito está em constante atualização de identidades e ideias. "Os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente" (LOURO, 2008, p. 61).

Ainda sobre a influência da religião nesta questão, Joey assumiu que desaprova, mas não discrimina relacionamentos homossexuais. Como aponta Borrillo (2010, p. 61), o pensamento judaico-cristão possui uma tradição moral que condena a

[107] É importante ressaltar que, apesar da pergunta não ter sido feita, Renato foi o único entrevistado a se assumir homossexual no decorrer da conversa.

homossexualidade, por transgredir aos papéis masculino e feminino e, com isso, à lei de Deus.

> ***Pesquisadora:*** *Bom, homossexuais são discriminados?*
> ***Joey:*** *São, mas, nesta questão de homossexual, na minha religião, eu sou um pouco do lado evangélico, eu não vou à igreja, mas eu tenho a ideia evangélica. E na bíblia tem que o homem é homem e a mulher é mulher e um foi feito para o outro, né? Quando a pessoa age contra esta ideia, para mim, é um desrespeito à religião, entendeu? Não sei também se é a vontade da pessoa, não sei, eu não tenho nada contra se ela quer ser homossexual ou não, mas pra mim eu não acho certo. A pessoa não vai mudar de opinião, mas eu não acho certo, não acho legal.*

Na segunda pergunta da entrevista, "*Para você o que é homofobia?*", dez jovens conseguiram explicar sua dimensão relacional.

> (...) a homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento da outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas. (Borrillo, 2010, p. 34)

> ***Pesquisadora:*** *Você sabe o que é homofobia?*
> ***Dean:*** *São aqueles caras que não aceitam a sexualidade dos gays e por isso espancam, batem ou fazem coisas do tipo com eles.*

> ***Pesquisadora:*** *Pra você o que é homofobia?*
> ***Renato:*** *Homofobia é aversão aos homossexuais.*
> ***P:*** *Você já ouviu essa palavra outras vezes?*
> ***R:*** *Já.*
> ***P:*** *Foi aqui na escola ou na rua?*
> ***R:*** *Aqui na escola, não. Mas mais no curso* [de fotografia] *que eu tô fazendo e tem muito homossexual lá. Eles lutam contra a homofobia. Tem gente até que participa de grupos que organiza a Parada Gay e luta por isso.*

A homofobia possui diversas dimensões, mas basicamente podemos dividi-las em relacionais e sociopolíticas. Os entrevistados indicaram a dimensão relacional, dentro e fora da escola. Eles não articularam uma elaboração mais explícita sobre a visão sociopolítica, na qual existem uma hierarquização e valorização das sexualidades e que, por isso, os homossexuais têm seus direitos limitados e seus espaços de expressão marginalizados. Renato denuncia a ausência da escola no debate sobre homofobia e se aproxima de uma visão sociopolítica ao indicar a luta e os movimentos sociais que exige direitos fundamentais para a população LGBT.

Infelizmente, muitas vezes, a escola se omite do papel esclarecedor e libertador que deveria assumir. Candau (2008, p. 13) afirma que "não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa (...), toda experiência pedagógica é uma experiência cultural". Dessa forma, faz parte da prática pedagógica pensar a ancoragem histórica e social dos conteúdos e dos valores difundidos, incluindo gêneros e sexualidades, o que demanda um questionamento constante dos diferentes discursos que levam à identificação. E assim, pensar as identidades sexuais dentro das relações escolares de poder.

Na terceira pergunta, "*Você já presenciou algum tipo de discriminação contra homossexuais?*", onze estudantes relataram alguma situação, enquanto três deles não. Eles falaram sobre as brincadeiras que os jovens fazem envolvendo a sexualidade. Enquanto alguns consideraram que as brincadeiras não são manifestações de agressão, *"são só brincadeiras"*, naturalizando as expressões de preconceitos, houve os que enfatizaram que as piadas ofendem e partem, frequentemente, dos rapazes.

A homofobia é um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido tanto nas piadas e brincadeiras que ridicularizam a sexualidade *outra* ou o gênero *outro*, como em formas mais brutais, chegando até a vontade do extermínio. Nas entrevistas, aparecem relatos sobre agressões verbais sofridas por homossexuais, situações em que o homossexual foi excluído de um grupo e um depoimento em que uma travesti foi agredida fisicamente. Porém, neste depoimento, Mark não sabia informar o que levou à agressão, de modo que não se pode afirmar uma motivação homofóbica. Sabemos que a homofobia em seus extremos pode levar a agressões verbais e até a morte. Mas existem muitos outros motivos que também tem esse resultado. Assim, não se pode reduzir todos os conflitos que envolvem a população LGBT à homofobia. É necessário cuidado ao analisar tais situações. Do contrário, há risco de banalizar o termo e os dados que o explicam.

Dentre os relatos sobre discriminação, oito se passavam na escola. Renato percebe o tratamento é diferenciado, pois se sente excluído de alguns espaços de sociabilização do colégio.

> ***Pesquisadora:*** *E em outros ambientes? Você já foi discriminado?*
> ***Renato:*** *Não. Na escola, óbvio.*
> ***P:*** *Na escola, você sente que é discriminado por ser homossexual?*
> ***R:*** *Sinto.*
> ***P:*** *Como é que é isso? Você pode contar como é que são algumas situações que você sabe que é discriminado?*
> ***R:*** *Ah, situações onde tem grupinhos de homens, tanto homens como mulheres, que eles ficam conversando, aí olham pra você e faz cara feia. Eu acho que isso é um tipo de discriminação. Tá te excluindo, sabe?*

Jovens LGBT crescem em um ambiente de marcada hostilidade homofóbica. A pesquisa *Perfil dos Professores Brasileiros*, realizada pela UNESCO (2004, p. 144), em 2002, revelou que para 59,7% dos professores pesquisados é inadmissível alguém ter relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostaria de ter vizinhos homossexuais. Outra pesquisa, *Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*, sobre o perfil sociopolítico dos participantes da parada, encontrou que 26,8% deles tinham sido marginalizados por professores ou colegas na escola ou faculdade (CARRARA e RAMOS, 2005, p. 80).

Na quarta pergunta, "*O que você acha de alguém que esconde que é homossexual?*", três jovens julgaram negativamente, indicando que o homossexual deve assumir sua homossexualidade; sete indicaram que revelar a orientação sexual dependeria do contexto social em que o homossexual está inserido; e dois não conseguiram responder a esta pergunta. A exposição da sexualidade foi o assunto mais comentado durante as entrevistas, aparecendo em vinte trechos diferentes.

Diversas instâncias sociais realizam uma pedagogia da sexualidade, a fim de reiterar práticas e identidades hegemônicas enquanto subordina e recusa tantas outras. Entre elas, escola apresenta uma função contraditória de incentivo e contenção; ao mesmo tempo em que incentiva uma identidade sexual "normal", constrange qualquer forma de expressão. Os estudantes que se atrevem a expressar de forma evidente sua sexualidade são alvos de vigilância redobrada. Mais regulados ainda são aqueles que demonstram interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam o

silêncio, a dissimulação ou a segregação. "O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais" (LOURO, 2010, p. 29). Nesse contexto, é sempre uma luta política expressar uma estética, uma ética e um modo de vida LGBT que não querem ser rotulados como alternativos, mas sim existir publicamente, coexistir, como os demais.

> ***Pesquisadora:*** *E o que você acha desta pessoa que não releva que é homossexual?*
> ***Amber:*** *Eu não julgo e nem acho que ela está fazendo errado, porque tanta coisa acontece de ruim quando a pessoa se assume que, às vezes, é melhor mesmo ela nunca falar para ninguém que ela é homossexual. Por exemplo, tem vários amigos da minha idade que são e que não podem falar porque vão ser expulsos pelos pais de casa se falarem. Então, é melhor que eles não falem, melhor que eles esperem que sejam emancipados, que eles sejam donos da vida deles para depois contar e também procurar lugares e pessoas que aceitem eles como eles são, senão eles teriam que passar uma vida mentindo.*
> ***P:*** *E além deste fator dos pais não aceitarem, por que você acha que as pessoas escondem que são homossexuais?*
> ***A:*** *Por medo, porque elas não querem ser hostilizadas por serem homossexuais.*
> ***P:*** *Quais são as consequências da pessoa que se assume homossexual?*
> ***A:*** *Ah, vários lugares não aceitam que eles estejam, as pessoas olham de uma maneira, tipo, julgam através do olhar, ou de qualquer coisa dessa pessoa, e sei lá. Podem perder o emprego, alguma coisa assim.*

A maioria dos jovens disse que homossexuais têm o direito e deveriam afirmar sua sexualidade tanto quanto heterossexuais. Contudo, eles indicaram que, no contexto social em que vivemos, o preconceito existente dificulta essa tomada de identidade. "Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, 'assumir' a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização" (LOURO, 2010, p. 31).

Os jovens sentem a necessidade de um posicionamento da sexualidade, não só a autodefinição como a definição dos seus pares. A sexualidade é o marcador identitário com forte peso à identidade pessoal. Ser heterossexual é não ser homossexual, não ser bissexual, não ser assexual. Assumir uma identidade é negar todas as outras. Porém, tais diferenças servem mais para hierarquizar vivências e experiências do que para defender a construção do *eu*. A identidade sexual normalizada se afirma na medida em que a

identidade sexual subalternizada é rejeitada. Por isso, identidades sexuais menos prestigiosas são forçadas a se mostrar, são apontadas: elas são a referência para a sustentação da identidade heterossexual.

Muitos entrevistados apontaram o julgamento social negativo e a reprovação familiar como o motivo principal para que homossexuais escondessem sua sexualidade, relatando situações nas quais amigos e amigas, ao assumirem a homossexualidade para pais e mães, foram expulsos de casa ou agredidos verbalmente.

> ***Pesquisadora:****E por que você acha que uma pessoa se esconde?*
> ***Bianca:*** *Ela tem medo de perder o amor das pessoas em volta. A não aceitação. Eu tenho um amigo que ele já foi posto fora de casa porque contou pra mãe que é gay.*

> ***Pesquisadora:*** *Isso não é conversado na escola?*
> ***Renato:*** *Não é conversado. Eles veem, assim, o pessoal homossexual que é bem resolvido consigo mesmo acaba sendo bem resolvido no meio de todo mundo também, inclusive com professor. E todo mundo se trata normalmente, mas claro que fica preconceito ainda. Agora, o pessoal que não é bem resolvido ainda, sofre mais por estar escondendo, o pessoal vendo, as pessoas julgando e ele ali, sabe, naquela situação.*

Renato nos disse que contar para sua família foi um processo difícil e, até aquele momento, não tinha sido totalmente aceito. Renato ficou emocionado ao lembrar. Esse foi um momento muito delicado da sua entrevista. A família imprime em seus ensinamentos a matriz heteronormativa e reprova tudo o que se distancia dela. Todavia, a maior preocupação desta instituição deveria ser a rejeição social que seus filhos sofrem em decorrência da orientação sexual que possuem, o que leva a traumas e mágoas. Nas entrevistas, a principal angústia dos homossexuais adolescentes, mais do que a convivência escolar, foi a falta de amparo da família.

> ***Pesquisadora:*** *Esse momento em que você optou dizer ser homossexual, teve alguém que mudou o tratamento com você? Que era seu amigo e mudou?*
> ***Renato:*** *Teve. Foi horrível, porque isso aconteceu com um cara que eu considerava meu melhor amigo. E a gente era tipo irmão, sabe? Aí, eu não sei se ele se sentiu mal por eu nunca ter contado pra ele e parou de falar comigo. Ou se ele simplesmente não gostou da ideia de eu ter dito que era homossexual pra todo mundo. Eu não sei. E ficou nisso. Mudou, não fala mais comigo, não olha mais na minha cara, parou.*

> ***P:*** *E o que você acha das pessoas que são homossexuais e escondem?*
> ***R:*** *Ah, eu não julgo não, porque, às vezes, a pessoa tem os motivos dela. Às vezes, ela não precisa contar, porque sabe que o pai não gosta, que vai condenar, que vai expulsar de casa. Às vezes, é melhor você esperar, aguardar, ganhar sua independência e aí, sim, contar: "Olha, pai, eu sou assim, assado e tal". Eu mesmo não ia contar pros meus pais, mas aí eu comecei a namorar e não tive mais como esconder isso.*
> ***P:*** *Você contou pra eles ou eles perceberam?*
> ***R:*** *Pra minha mãe, eu contei. Meu pai percebeu.*
> ***P:*** *E como é que eles reagiram?*
> ***R:*** *Bom, minha mãe reagiu fazendo drama, falando que ia se matar, que não queria mais trabalhar, que não queria mais viver, que o único filho homem dela era homossexual e tal. Meu pai chorou, mas não comenta nada comigo. Desse assunto, pelo menos, ele não toca no assunto. Agora, minha mãe toca sempre. Minha mãe é meio de lua. Tem dias que ela tá alegre, tá falando numa boa sobre esse assunto comigo e tal, me aconselhando até. Mas tem dias que ela fala: "Ah, por que você é assim?". E começa a falar que vai se matar, faz chantagem emocional comigo.*
> ***P:*** *E o que você acha do seu amigo ter mudado o tratamento com você, do seu pai ter chorado, da sua mãe achar que você tem que mudar? Por que você acha que as pessoas se comportam assim?*
> ***R:*** *Elas se comportam assim porque elas não veem isso como o caminho certo. Veem isso como ruim, que eu posso, sei lá, fazer coisas erradas e me dar mal, porque eu tive um primo que era homossexual e acabou morrendo por causa da homossexualidade dele. [...]*
> ***P:*** *Então, só retomando aquela pergunta que eu fiz. Por que alguns homossexuais escondem o que são, da família e dos amigos?*
> ***R:*** *Porque eles acham necessário naquele momento. Talvez seja necessário esconder. A homossexualidade não é uma coisa que você precise dizer pra alguém. É uma coisa sua. Você vai dizer quando você achar que deve dizer.*

Além disso, Bianca, uma das entrevistadas, aponta que a discriminação é diferente para gays e lésbicas, devido ao grau de exposição de cada um desses grupos sociais. Para ela, as meninas homossexuais sofreriam menos preconceito, já que elas demonstram menos sua sexualidade. Outros entrevistados indicaram que não existem lésbicas na escola e, se existem, nunca viram ou não as conhecem. Eles alegam que os gays são mais "*escandalosos e extrovertidos*". Há um contraste entre a invisibilidade da lésbica e a notoriedade do gay. Na dificuldade de acreditar na ausência total de lésbicas

em uma escola de três turnos, com mais de dois mil alunos, aponto que talvez a invisibilidade e o silenciamento sofrido pelas lésbicas seja mais agressivo que aquele direcionado aos gays. Segundo BORRILLO (2010, p. 27), a lesbofobia constitui um cruzamento de preconceitos. A lésbica é vítima de uma violência particular, definida na dupla rejeição do feminino e da homossexualidade. Ela acumula as discriminações de gênero e de sexualidade.

> ***Bianca:*** *Assim, mesmo a pessoa não tendo nenhum preconceito, o seu linguajar já demonstra isso: "Sua bicha! Seu viado! Seu Bambi!". Por exemplo, eu tenho um amigo gay, mas eu me refiro a ele no geral com nomes pejorativos. Isso já é uma discriminação.*
> ***Pesquisadora:*** *Por que isso é uma discriminação?*
> ***B:*** *A implicância: burro, feio, quatro-olho, gay, Bambi, é uma ofensa. Isso fere tanto quanto o preconceito. Mesmo sendo brincadeira.*
> ***P:*** *E as meninas homossexuais, elas também são tratadas com nomes pejorativos?*
> ***B:*** *Sapatona. Assim, elas não chamam tanta atenção quanto os homens, porque eu percebo que elas são mais discretas. Mas se elas fossem mais exibidas, iam sofrer igualmente.*
> ***P:*** *Elas são discretas em que sentido?*
> ***B:*** *Elas não demonstram ser lésbicas. Você só descobre se você perguntar. Olhando na rua, você não acha que ela é lésbica.*

A linguagem pejorativa é comum nas violências contra a população LGBT. Pela linguagem, somos apresentados a visões de mundo e representações negativadas do *outro* ou contrárias à sua vontade, com o intuito de implicar, humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tiranizar e ameaçar. "A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças" (LOURO, 2008, p. 65, grifos da autora). A linguagem demarca os lugares dos gêneros e das sexualidades: pela subalternização do feminino, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e as sexualidades. Na escola, em que o verbo é a moeda principal, o cuidado com a linguagem e com os discursos ganha mais relevância, pois entre todos os instrumentos pedagógicos que podem reproduzir distinções e desigualdades, a linguagem é seguramente o campo mais eficaz e

duradouro, porque atravessa a maioria das nossas práticas e também é comumente vista como natural, uma vez que é comumente irrefletida.

Por fim, na quinta pergunta, "*Na escola, existe espaço para se falar de diversidade sexual?*", todos apontaram que esse espaço não existe. Exceto entre os amigos, não existe uma abordagem que parta da escola, não existe espaço com os professores na sala de aula para debater este tema. Se, por um lado, a escola ainda não dá conta dessa temática, por outro, a iniciativa dos jovens conversarem entre si, nos corredores ou durante os intervalos, já demonstra persistência e relevância da temática na escola, principalmente no ensino médio.

Três jovens indicaram que o assunto aparece na aula numa perspectiva biomédica, abordando-se os temas: reprodução humana, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Mas as visões psicológicas e sociais da sexualidade, os mecanismos de naturalização da heterossexualidade, o preconceito homofóbico, os direitos negados à população LGBT e, principalmente, a discriminação que estudantes LGBT sofrem na escola ficam ausentes das atividades escolares.

Quando abordados sobre como gostariam que a questão da diversidade sexual e a da homofobia fossem tratadas na escola, três alunos indicaram que os professores deveriam estimular o diálogo através de conversas e debates.

> ***Pesquisadora:*** *Então, como você acha que a escola deveria tratar isso?*
> ***Renato:*** *Eu acho que ela deveria tratar do mesmo modo que deveria tratar a questão do racismo, que seria conversas, debates e tal. Questões sociais deviam vir mais pra sala de aula.*
> ***P:*** *Por quê?*
> ***R:*** *Porque a gente vive isso e as pessoas precisam conviver com as diferenças. Saber que não deve tratar o outro mal. Porque você pode tá perdendo muita coisa, você pode tá perdendo uma amizade, até mesmo um relacionamento que você pode ganhar muito com isso, tanto cultural, quanto de tudo, sabe?*

Giroux (1997, p. 163) defende que se deve tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, enquanto território de significação, representação e relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar estratégias pedagógicas que incorporem interesses políticos de natureza emancipadora, ou seja, considerar nossos jovens como agentes críticos. Neste sentido, esta pesquisa

permite afirmar que nossos professores precisam ser capacitados para questionar a ordem heteronormativa, assim como para combater outras formas de preconceito. "O processo pedagógico deverá começar pela denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem preconceitos e a discriminação contra gays e lésbicas" (BORRILLO, 2010, p. 109).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as respostas dos entrevistados sobre o tema da diversidade sexual, vimos que: (*1*) todos os quatorze entrevistados afirmaram que homossexuais são discriminados; (*2*) dez relataram a dimensão relacional da homofobia, mas nenhum destacou profundamente seu caráter sociopolítico; (*3*) onze entrevistados relataram ter presenciado situações de homofobia, dentro ou fora da escola; (*4*) três jovens entendem que os homossexuais devem assumir sua sexualidade, ao passo que sete acreditam que revelar a orientação sexual dependeria do contexto social em que o homossexual está inserido; (*5*) todos os entrevistados apontaram que não existe espaço na escola para se refletir sobre tal temática. Quando há alguma conversa, esta fica restrita aos amigos, nos horários de intervalo.

Enquanto um dos elementos de transformação do ser e estímulo do pensar, a prática pedagógica pode sensibilizar os estudantes para formas plurais de dar significado ao mundo, o que não é cair em um relativismo total em que quaisquer valores sejam aceitos acriticamente. Isso implica que as estratégias pedagógicas valorizem a diversidade, as diversas possibilidades de ser e a tolerância, promovendo o diálogo e articulando os "valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do 'outro', e aqueles valores plurais que são particulares a grupos e identidades específicas" (CANEN, 2007, p. 103). Implica também trabalhar de forma a desafiar posturas homofóbicas, machistas e homogeneizadoras das diferenças que se entrecruzam nos discursos. Implica uma (auto)atenção constante, uma especial desconfiança, das práticas rotineiras e comuns, dos gestos banalizados e das palavras despercebidas. "A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural'" (LOURO, 2008, p. 63).

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Felipe; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Diversidade sexual na escola: Três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes. IN: ANDRADE,

Marcelo. (Org.) *Diferenças silenciadas*. Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2015. p. 54-69.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Orgs.) *Multiculturalismo*: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade*: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225. 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (Org.) *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 07-34.

____. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, 2016. Disponível em: <*http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016005001102&lng=en&nrm=iso*>. Acesso em: 08/05/2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceito contra homossexualidades.* A hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, Nadir. (Org.) *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003. p. 137-182.

TURA, Maria de Lourdes R. Observação do Cotidiano Escolar. In: Zago, Nadir. (Org.) *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003. p.184-205.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.* Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de entrevista

1. Você acha que os homossexuais (gays, lésbicas, bissexuais, travestis) são discriminados? Como? Por quê? Dê exemplos.
2. Para você o que é homofobia? Poderia explicar?
3. Você já presenciou algum tipo discriminação contra homossexuais? Você já foi discriminado por defender ou estar na companhia de amigos homossexuais?
4. O que você acha de alguém que esconde que é homossexual de pais, amigos ou professores? Por que você acha que isso acontece?
5. E na escola, existe espaço para se falar de diversidade sexual? Se sim, qual? Dê exemplos. E entre os alunos? Dê exemplos.

Anexo 2 - Quadro-resumo para análise das entrevistas.

	1. Diz que existe discriminação contra os homossexuais.	*2. Sabe o que é homofobia.*	*3. Relatou algum caso de homofobia.*	*4. Concorda que os homossexuais devem ter o mesmo tratamento que os heterossexuais.*	*5. Acha que os homossexuais devem assumir sua orientação sexual.*	*6. Na escola, identifica espaço para discutir sobre diversidade sexual.*
Amber	Sim	Sim	Sim	Sim	Depende	Não
Bianca	Sim	Sim	Sim	Sim	Depende	Não
Bruno	Sim, pouca	Sim	Sim	Sim	Depende	Não
Dean	Sim	Sim	Não	-	Depende	Não
Elena	Sim, muita	Sim	Sim	-	Depende	Não
Fernanda	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Greg	Sim	Sim	Sim	Sim	-	Não
Jessica	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Joey	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Kelsy	Sim	Não	Não	-	Depende	Não

Mark	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Matheus	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
Paulo H.	Sim	Sim	Sim	-	-	Não
Renato	Sim	Sim	Sim	Sim	Depende	Não

Autores	GT-21/23
RICARDO DIAS DA COSTA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

TURISMO, MERCADO DE TRABALHO E AÇÃO AFIRMATIVA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Ricardo Dias da Costa (UFRRJ)

I. Introdução

Este artigo pretende introduzir a discussão sobre o estudo da questão das ações afirmativas no curso de Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de janeiro. Esta

temática, pouco discutida no âmbito dos cursos superiores de Turismo, tem sua relevância tendo em vista a implantação a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, que causou alterações no sistema de ingresso de estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior e por conseguinte no perfil deste corpo discente. Os currículos dos cursos de Turismo, diversos que são, oferecem um espaço privilegiado para a discussão da questão étnico-racial brasileira, tendo em vista a sua inserção na grande área das Ciências Sociais Aplicadas, que recobre questões, saberes e práticas que na contemporaneidade, assumem caráter estratégico tendo em vista a atual centralidade dos processos de midiatização, comunicação e informação da sociedade a partir da possibilidade de discussão sobre a temática. As relações interpessoais e de mercado que se constroem no desenvolvimento da atividade turística, que envolve o turista e o profissional da área, se apresentam como fatores motivacionais para a discussão das ações afirmativas e seus desdobramentos nos cursos de Turismo. Ainda há que se considerar que, se por um lado no Brasil, a abordagem deste tema não se constitua como inédita, por outro lado, raros são os conhecimentos produzidos sobre essa temática na perspectiva na relação das ações afirmativas, mercado de trabalho e o Turismo. Entretanto as políticas de ação afirmativa racialmente definidas e desempenhadas pelo governo, mesmo que de forma insipiente, cumprem um papel de corrigir as desigualdades acumuladas a partir da promoção da igualdade de oportunidades e tratamento o que concorre para uma democracia de resultados trazendo efeitos imediatos. (Siss 2011 p. 19)

O turismo é uma área que trabalha diretamente com pessoas em seu foco principal e o egresso de um curso de Turismo deve ter em sua formação habilidades e competências específicas. Segundo o art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo o curso deve:

> ...ensejar, como perfil desejado do graduado, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais, relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação. (MEC – CNE/Resolução nº 13 de 24/11/2006 – Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Turismo)

Tendo em vista esta característica do perfil do egresso do curso de Turismo, qual seja, trabalhar especialmente na relação com pessoas é importante saber como este profissional se sente perante uma sociedade como a brasileira, altamente estratificada e cuja principal marca é a exclusão social com base em preconceito étnico-racial.

Para além dos diversos caminhos pelos quais podemos percorrer no estudo da atividade turística, é consenso que o turismo receptivo é mais importante que o exportativo, visto que é ele que gera emprego e renda em uma região. Uma questão apresenta-se para estudo: qual tipo de Brasil o turismo quer vender para o mundo? Qual a visão queremos passar aos turistas, que são majoritariamente? E isso nos leva a uma outra questão: onde estão os profissionais pretos e pardos no mercado de turismo?

O perfil dos estudantes do curso de turismo, de um modo geral, tem uma característica que é comum em quase todos cursos superiores oferecidos no Brasil, qual seja, um percentual menor de alunos pretos e pardos, em relação aos alunos que se declaram brancos. Este dado, que pode ser facilmente constatad, remete à discussão do problema da desigualdade social em relação ao acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro. E é partindo desta premissa que pretendemos discutir e analisar o perfil dos alunos do curso de turismo da UFRRJ

II. O curso de Turismo da UFRRJ

Segundo BISSOLI (2001) apud COSTA (2010), o turismo é uma atividade que, estando em nível elevado de desenvolvimento pode servir de base para a economia de uma região ou uma localidade específica, requerendo, entretanto, especial atenção para os impactos ambientais, econômicos e socioculturais que provoca. É uma atividade que consome espaço geográfico: exige a construção de infraestrutura, utilização de recursos variados, integração da população nativa com o visitante e pode degradar o meio ambiente.

O interesse acadêmico pelo fenômeno turístico no Brasil e no mundo ainda pode ser considerado recente. Na educação este interesse pelo estudo da atividade turística e seus desdobramentos teve início com a implantação do primeiro curso de Turismo oferecido no Brasil pela então Faculdade Morumbi em 1971 sediada em São Paulo capital. O cenário sócio-político do momento era propício como segue:

> Os primeiros cursos de Graduação em Turismo no Brasil, implantados em meio a uma conjuntura de ditadura militar de modelo desenvolvimentista, foram criados dentro de uma

> perspectiva tecnicista e mercadológica, os quais procuravam atender a uma demanda de trabalho. O Brasil foi o primeiro país a criar cursos de turismo de nível superior, porém, baseados nos cursos técnicos. Havia um certo preconceito, principalmente de uma elite (que casualmente foram os primeiros alunos dos cursos de turismo), em relação aos cursos técnicos. Desse modo, criou-se um curso técnico mascarado como de nível superior. O início dos cursos de Turismo no Brasil ocorreu juntamente com o movimento de expansão e profissionalização do ensino superior, com o desenvolvimento da atividade turística e com a criação do currículo mínimo dos cursos de turismo.(HALLAL et. al 2010)

A oferta de cursos de Turismo diminuiu bastante, visto que no Brasil já forma oferecidos mais 600 cursos entre os tecnológicos e bacharelados. No Rio de Janeiro 23 instituições entre públicas e privadas oferecem o curso de Turismo, sendo que destas três são federais: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Universidade Federal Fluminense – UFF (Disponibilizado em http://emec.mec.gov.br/ - Acessado em 01/08/2013 – 07h 53min)

Em 2006, em função do projeto de extensão das Universidades Federais do governo federal, foi criado um novo *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ em Nova Iguaçu, denominado Instituto Multidisciplinar – IM. Esse Instituto iniciou suas atividades com 6 (seis) cursos: Bacharelado - Administração, Ciências Econômicas e Turismo, e as Licenciaturas - História, Matemática, Pedagogia.

A UFRRJ é a primeira instituição pública de ensino superior na baixada fluminense, que congrega 13 municípios com uma população de cerca de 3,5 milhões de habitantes. O papel desta instituição é de fundamental importância na formação acadêmica, profissional e educacional da população da região.

> Apesar de ser uma região que gera 25% do PIB industrial do Estado do Rio de Janeiro ela ainda é caracterizada pela falta de presença do estado, qualidade de vida precária, falta de segurança pública adequada, indicadores sociais baixos e por altos índices de exclusão e desigualdade social. (Projeto pedagógico do curso de bacharelado em turismo da UFRRJ, 2009).

O curso de Turismo foi criado para atender a uma demanda existente no estado do Rio de Janeiro e em sua região metropolitana.

O curso de bacharelado em Turismo do Instituto Multidisciplinar no *Campus* de Nova Iguaçu da UFRRJ, deu início às suas atividades em abril de 2006. Seu Plano Político

Curricular (PPC) foi elaborado baseado nas competências e habilidades exigidas do futuro profissional que constam das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, o objetivo geral do curso é,

> O curso de turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro deverá proporcionar condições para que os futuros profissionais desenvolvam sua capacidade crítica e reflexiva acerca do fenômeno turístico, em suas vertentes relacionados ao planejamento e desenvolvimento da atividade, gerenciamento e operacionalização das rotinas profissionais e compreensão das variantes socioculturais nela envolvidas. Deverá proporcionar também a sensibilização e capacitação para lidar de maneira criativa com essa diversidade não apenas fazendo com que deixe de ser uma dificuldade, mas sendo capaz de torná-la um potencial para a atividade turística, notadamente no caso brasileiro e fluminense. (UFRRJ, 2006, p.5)

Segundo o PPC do curso de 2006 haviam duas áreas de concentração: Gestão de Empresas Turísticas e Turismo e Desenvolvimento Sustentável que foram substituídas por eixos de formação no PPC de 2009, por: Planejamento e Desenvolvimento Sustentável, Gestão de Empresas Turísticas e Turismo e Sociedade. Esses eixos de formação conferem a estrutura curricular do curso um espaço aberto às demandas contemporâneas dos campos de conhecimentos e de atuação profissional. Assim, o curso busca atender anseios diversos com relação ao desenvolvimento da sociedade brasileira e fluminense, primando pela formação de egressos capazes de dialogar com pluralidade e diversidade dos desafios do mundo contemporâneo.

Como na maioria dos cursos de bacharelado não só da UFRRJ, o PPC em vigor não contempla a abordagem étnico-pedagógico em nenhum de seus eixos. Tendo em vista que o perfil do alunado dos cursos superiores mudou em função da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 em seu artigo 1º diz:

> Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para

> estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.(BRASIL, 2012)

Esta lei, que traz em bojo a indicação que em um prazo de 10 anos a contar de sua publicação sofrerá, por parte do executivo, uma revisão no programa, obriga às instituições a repensarem como tratar essa nova leva de alunos que todos os semestres chegam às portas das universidades ávidos por conhecimento e em busca de melhores condições de vida e trabalho. Esta que ficou mais conhecida como a lei de cotas, nos mostra que ela é mais social que racial, como segue,

> Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
>
> Art. 2º (VETADO).
>
> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).BRASIL (2012)

III. Ação afirmativa

Segundo MUNANGA (2003), ação afirmativa são ações (governamentais ou não) que visam oferecer um tratamento diferenciado a grupos e/ou indivíduos que tenham sido historicamente discriminados e excluídos.

As políticas de ação afirmativa não devem ser desenvolvidas exclusivamente pelas instituições públicas, mas também pela sociedade civil, visto que suas implicações atingem os mais diversos segmentos da sociedade. É bom lembrar que,

> Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e

> pelo ex-ministro da educação Paulo Renato, não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra. Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. Daí a justificativa de uma política preferencial no sentido de uma discriminação positiva, sobretudo quando se trata de uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas de cerca de 400 anos de decolagem no processo de desenvolvimento entre brancos e negros. É neste contexto que colocamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que pelas experiências de outros países, se afirmou como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômico, considerado como um dos aspectos não menos importante da desigualdade racial (MUNANGA, 2003)

Em OLIVEIRA E SACRAMENTO (2010 p. 243) apresenta-se a título de enriquecimento e como base conceitual, as ideias de alguns autores sobre o conceito de políticas de ação afirmativa:

Ronald Waters (em: Siss, Ahyas, 1997), assim se expressa

> A ação afirmativa é um conceito que indica que a fim de compensar os negros, outras minorias e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais, como empregos, educação, moradias, etc.; de forma tal a promover, o objeto social final da igualdade.

Cashmore (CASHMORE et al., 2000, p. 31) a ação afirmativa é uma política pública que:

> [...] é voltada para reverter as tendências históricas que conferirás minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários, os membros de grupos que enfrentaram preconceitos.

Joaquim Barbosa Gomes (2001), define políticas de ação afirmativa como

> [...] um conjunto de políticas públicas privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (2003, p.27)

IV. Curso de turismo e as ações afirmativas

A ação afirmativa que causou e causa mais polemica junto a sociedade brasileira é **a "Política de cotas".** As políticas de ação afirmativa são adotadas em vários países como medidas mitigadoras dos pesados custos sociais que foram impostos à populações que foram colonizadas externa e internamente. (SILVÉRIO, 2002)

Durante vários anos tramitou no Congresso o Projeto de Lei referente ao Estatuto da Igualdade Racial que previa, pelo menos 20% dos postos de trabalho e das vagas em universidades públicas fossem destinadas à população nega, fato que se se concretizasse configuraria em uma ação afirmativa em defesa da luta pela discriminação racial. Entretanto o Estatuto foi aprovado e o resultado não foi oq eu se esperava, como segue

> Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como por exemplo, entre brancos e Afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como o apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos. (SISS, 2003, p. 78)

O objetivo do estatuto foi atingido com a Lei 12.711/2012 que previu reserva de vagas para candidatos ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e universidades. Cabe ressaltar que a Política de cotas não é racial e sim social com recorte étnico-racial e econômico.

É importante ressaltar que em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNEP/CP 03/2004 e a resolução 01/2004, que inseriam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), a serem observadas pelas instituições de ensino da Educação infantil à Educação superior, em especial nos cursos que desenvolvem formação de professores.

V. Os egressos pretos e pardos e o Mercado de trabalho na área de turismo

O mercado de trabalho como o conhecemos é o resultado de um processo de evolução nas relações de trabalho ao longo dos anos. Esta evolução nas relações se apresenta de várias maneiras: melhoria nas condições de trabalho, remuneração, tecnologia, etc.

Assim, quando abordamos o ensino superior e o mercado de trabalho, estamos falando de dois recursos fundamentais para a realização da autonomia do ser humano contemporâneo que não podem passar desapercebido, visto que o ensino superior deve atender tanto as necessidades da cidadania, quanto ao mercado que é cada vez mais imediatista e teoricamente meritocrático. O mercado de trabalho reproduz a sociedade brasileira com todas as suas faces e realidades diferentes.

Existem várias outras modalidades de ação afirmativa, que não só o sistema de cotas, e segundo César (2007 p. 24) elas são medidas de maior rigidez em função do alcance dos objetivos almejados devido ao corte metodológico que impõem na redistribuição de vagas para cada grupo beneficiado.

A busca por uma melhor escolaridade revela a importância dos estudos para a melhor inserção e remuneração no mercado de trabalho, o que não significa que, mesmo para igual nível de escolarização, as desigualdades por cor e por sexo não persistam.

A área de turismo, na qual o profissional lida cara a cara com o seu cliente exige de ambos uma interação, que vez por outra coloca frente a frente realidades sociais muito diferentes.

A base do desenvolvimento turístico de uma região está no turismo receptivo, visto que é ele que vai gerar emprego e renda no núcleo receptor.

Segundo ANSARAH (2002, p. 27),

> No caso do Turismólogo, o mercado oferece uma série de áreas para sua atuação, que são as seguintes:
> • Hospedagem: empresas relacionadas à acomodação em geral e com diversas categorias (hotelaria, motéis, camping, pousadas, albergues...), shopping centers e, atualmente o direcionamento para a hospedagem hospitalar, qual seja, tratar o hospital como um hotel sendo que o serviço médico seria mais um a ser oferecido aos hóspedes;
> • Transportes: aéreos, rodoviários, ferroviários e hidroviários e demais modalidades de transportes;
> • Agenciamento: em agências de viagens, operadoras e representações (GSA e Consolidadoras);
> • Alimentação: restaurantes, *fast food*, cruzeiros marítimos, parques temáticos, eventos e similares;
> • Lazer: com atividades de animação / recreação – clubes, parques temáticos, eventos, empresas de entretenimento, agências, cruzeiros marítimos, hotéis, colônias de férias;
> • Eventos: empresas organizadoras para atuação em mini e megaeventos, e também feiras, congressos, exposições de caráter regional, nacional e internacional ou similares;
> • Hospitalidade: atuação no núcleo turístico em atividades de caráter hospitaleiro;

• Órgãos oficiais: atuação em planejamento e em programas estabelecidos por uma política de turismo, fomento, pesquisa e controle de atividades turísticas;

• Consultoria: atuação em pesquisa e/ou em planejamento turístico;

• *Marketing* e vendas turísticas;

• Docência: cursos de graduação, pós-graduação, extensão, atualização e cursos livres;

• Publicações: empresas e/ou instituições de ensino para atuação em editoração especifica, escritor de textos para jornais e revistas especializadas;

• Especialização em mercado segmentado: turismos ecológicos, sociais, infanto-juvenis, para idosos, deficientes físicos, de negócios, segmentos étnicos ou culturais;

• Pesquisa: centros de informação e documentação;

• Outros ramos de conhecimento humano: algumas áreas novas, quando tomadas em uma dimensão mais ampla, estão surgindo, como geração de banco de dados para o turismo, tradução e interpretação dirigidas para o setor, instituições culturais, informática aplicada ao turismo, entre outras.

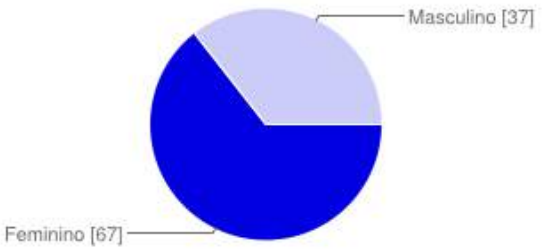
VI. Perfil dos alunos do curso de Turismo da UFRRJ e resultado das pesquisas

O curso de Turismo da UFRRJ, contava no 1º semestre de 2014, com um total de 357 alunos matriculados e regulares, sendo 106 homens e 251 mulheres.

Foi realizada uma pesquisa, que obteve um total de 105 respondentes, o que corresponde a 29,41% dos alunos matriculados e nela obtivemos os seguintes resultados:

Quanto ao gênero e faixa etária, observou-se o que se repete o que acontece na maioria dos cursos superiores brasileiros, uma maior participação das mulheres e dos jovens, como mostram as Fig. 1 e Fig. 2

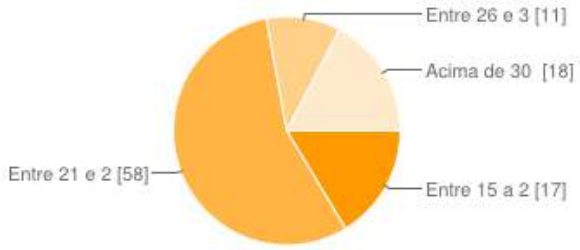
4.1.1 Fig. 1 - Distribuição quanto ao sexo



Feminino	**67**	64%

Masculino **37** 36%

4.1.2 Fig. 2 - Enquadramento na faixa etária



Entre 15 a 20 anos **17** 16%

Entre 21 e 25 anos **58** 56%

Entre 26 e 30 anos **11** 11%

Acima de 30 anos **18** 17%

Em função de mão termos acesso aos dados sobre a entrada de pretos e pardos no curso de Turismo desde o início de atividades do curso em 2006, apresentamos abaixo a Tabela 1 com informações obtidas junto a PROGRAD/UFRRJ que vão nos ajudar a entender o perfil dos alunos deste curso.

Tabela 1 – Perfil dos alunos ingressantes

Ano de ingresso/semestre	Ingressantes	Cotistas	Cotista PPI[108]
2013/1º	40	21	14
2013/2º	40	20	12
2014/1º	38	18	10
Total	118	59	36
Percentual	100%	50%	30,5%

Do total de respondentes ao questionário temos que, 49,5% informaram que são de família cujos pais são brancos e 42,3% se auto declaram brancos. Já no que diz respeito a cor e raça os pretos e pardos totalizam 54,8% conforme segue abaixo nas tabelas 2 e 3 e gráficos 1 e 2 :

Tabela 2 – auto declaração de cor/raça

[108] Cotistas pretos, pardos e indígenas

Branco	**44**	42.3%
Negro	**23**	22.1%
Pardo	**34**	32.7%
Amarelo	**3**	2.9%
Indígena	**0**	0%

Gráfico 1

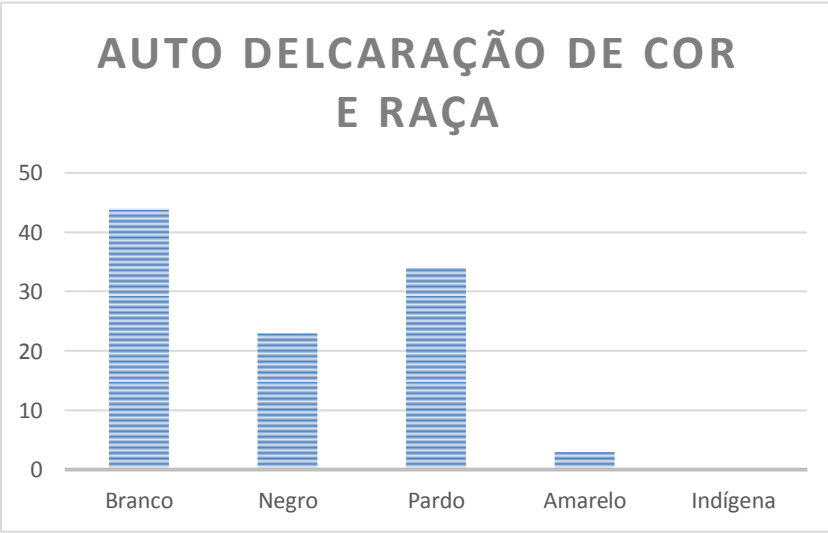
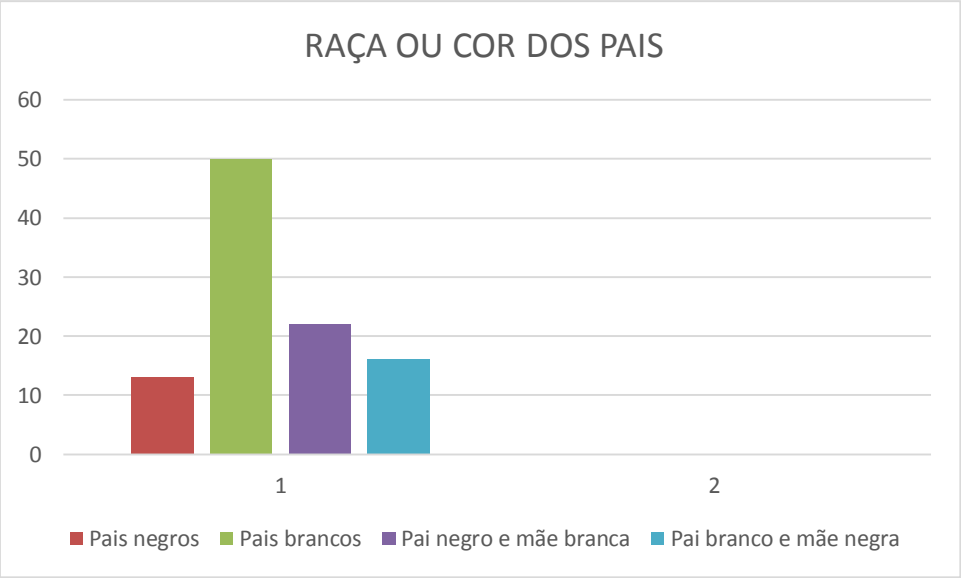


Tabela 3 – configuração familiar quanto a cor/raça

Pais negros	**13**	12.9%
Pais brancos	**50**	49.5%
Pai negro e mãe branca	**22**	21.8%
Pai branco e mãe negra	**16**	15.8%

Gráfico 2



A pesquisa ainda mostrou que 57,4% dos respondentes sabe o que são Políticas de ação afirmativa e 97,1% conhecem a Lei de cotas. Já no questionamento sobre preconceito racial foi interessante perceber que somente 32,7% declarou ter sofrido algum tipo de preconceito, 5,8% não soube o que responder e os demais responderam não a este questionamento. Em contrapartida 68% acham que há preconceito no *trade*[109] turístico e 77,9% entendem que a sua característica étnico-racial pode vir a ser um fator complicador para sua inserção no mercado de trabalho.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo GHEDIN (2012) não é possível construir a identidade de um grupo sem pensar antes, a sua cultura e suas formas de expressão. Esta afirmação nos mostra o quão importante é o papel da cultura na formação do indivíduo e na preservação de suas raízes e entendimento de seu posicionamento na sociedade.

O turismo, em função de sua capilaridade social de atingimento das mais diversas camadas da sociedade, pode contribuir para este sentimento de pertença étnico-racial, que por sua vez pode se transformar em uma ferramenta de transformação da sociedade. Durante a formação dos alunos do curso de Turismo, por intermédio das diversas disciplinas oferecidas, surge um campo que deve ser apropriado pelos professores para desenvolver esta capacidade de análise crítica sobre suas possibilidades no mercado de trabalho e como mitigar os impactos negativos das práticas sociais em uma sociedade racialmente estratificada.

[109] Trade turístico – conjunto de empresas e equipamentos que atuam em uma determinada área.

A análise da pesquisa apresentada mostra que há um campo profícuo para o desenvolvimento de ações afirmativas, visto que o percentual de alunos que se auto declaram pretos e pardos é mais que a metade. A prática de ações afirmativas pode e deve ser incentivada não apenas na esfera de políticas públicas, mas também na iniciativa privada.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no campo das ações afirmativas, desenvolve atividades que passam pelo LEAFRO/NEAB UFRRJ – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros, pelos diversos grupos de pesquisas e pela Comissão de avaliação das Políticas de Cotas, empossada em 28 de janeiro de 2014. Esta comissão é integrada pelas pró-reitorias de Extensão, de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Assuntos Estudantis, de pesquisadores do GPESURER, do LEAFRO, do OPAA, por membros da sociedade civil, pelo Núcleo de Universitários Negros (NUN) e pelo DCE.

Diante deste cenário a universidade pode e deve se tornar um espaço de resistência possibilitando aos seus alunos condições de se estabelecerem em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Um dos resultados da aplicação da política de ação afirmativa de cotas no ensino superior, se manifesta quando o aluno tem uma permanência com sucesso no ensino superior, mas tão importante quanto isto é o seu ingresso no mercado de trabalho e é neste ponto que reside uma das muitas responsabilidades das instituições de ensino superior. Transformar a sala de aula, formal e informal, em discussões coletivas, de argumentação comunitária, permitindo ao aluno uma reflexão crítica da sociedade sobre as relações étnico-raciais, educação e o mercado de trabalho.

Portanto, cabe à UFRRJ a construção de caminhos possíveis, através de diferentes ações e metodologias, que tenham um caráter didático-pedagógico que dialoguem com os compromissos acadêmico-profissionais do curso de Turismo, fazendo com que a relação ensino-aprendizagem se transforme em fator de crescimento dos alunos e assim facilite a sua inserção no mercado de trabalho.

Referências

5 **ANSARAH, Marília G. dos R.** Formação e Capacitação do Profissional em Turismo e Hotelaria. São Paulo: editora Aleph, 2002

BRASIL, CAPES - Diretoria de avaliação ciências sociais aplicadas área 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=como+citar+refer%C3%AAncia+de+capes+em+trabalho+cientifico. Acessado em 25/09/2015.17h 30min

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acessado em 25/09/2105 ás 18h 05min

BRASIL. Parecer CNE/CES n°146/2002. **MEC.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf

BRASIL. Parecer CNE/CES n°67/2003. **MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CES n°13/2006. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf

CASHMORE, Ellis et al. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000

GOMES, Joaquim Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

COSTA, Ricardo Dias da. Turismo em Pirapora: trajetória, potencialidades e restrições. 2003. 109 f. Dissertação (Máster em Gestión de Actividads y Recursos Turísticos) – Universitat de Lês Illes Balears, Palma de Mallorca, Espanha, 2003.

HALLAL, Dalila Rosa; MULLER, Dalila; GARCIA, Tania Elisa Morales; RAMOS, Maria da Graça Gomes. O contexto de criação dos cursos de bacharelado em turismo no Brasil. *X Coloquio international sobre gestión Universitaria em Amérida del Sur – Balance y prospectiva de la educacion superior en el marco de los bicentenários de America del Sur. Mar del Plata*: dezembro de 2010

KABENGELE, Munanga. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nro.22, 2003

PARECER CNE/CES 1.362/2001. Publicado no Diário Oficial da União em 25/02/2002. Seção 1, p.17. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1362.pdf. Acessado em 11/09/2015,

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quarter; Niterói: Penesb, 2003

SISS, Ahyas. Raça, classe, cotas étnicas, sociais e educação superior. Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações. Rio de Janeiro: Quarter: Leafro, 2011

UFRRJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Turismo**. Nova Iguaçu. 2006.

UFRRJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Turismo**. Nova Iguaçu. 2009.

Autores	GT-21/23
REJANE COSTA DA SILVA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

INTELECTUAIS PERIFÉRICAS: A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS FEMINISTAS E DECOLONIAIS

Rejane Costa da Silva

UNIRIO - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

A proposta Decolonial é um quadro teórico que potencializa ações que desestabilizem práticas que foram promotoras da hierarquização, da discriminação e da opressão. Tais padrões inventadas também pela colonização sobre as relações sociais, culturais, afetivas e educativas. Esse projeto investigativo propõe novos olhares sobre as regiões do globo que foram colonizadas e as representações que permanecem no imaginário social sobre as/os colonizadas/os. Como também convoca um deslocamento do ponto de vista que é a proposta do giro decolonial que tem contribuído para pensar horizontes epistemológicos outros (não hegemônicos). Compreendemos que essa perspectiva pode dar importantes contribuições para a elaboração de projetos educativos onde a opressão e a exclusão não sejam mais as referências. O que nos faz vislumbrar abordagens não essencialistas sobre as imagens e representações em torno das pessoas.

A proposta decolonial nos informa sobre a possibilidade de coexistência sem hierarquia e descriminações, sobre outras formas de viver legítimas. Sobre isso estamos investigando Movimentos de militância que possam nos informar algo sobre experiências e ações interventivas possíveis também nas escolas.

Nos parece importante as contribuições advindas do Feminismo Decolonial e o Feminismo de Mulheres Negras nos indicam a existência de múltiplas formas de resistir, (re)existir y re(vivir) (Walsh, 2015).

Esse projeto investigativo propõe novos olhares sobre as regiões do globo que foram colonizadas e as representações que permanecem no imaginário social sobre as/os colonizadas/os. Como também convoca um deslocamento do ponto de vista que é a proposta do Giro Decolonial que tem contribuído para pensar horizontes epistemológicos outros (não hegemônicos).

À mulher colonizada foram designadas imagens de dominação e opressão. É importante problematizar a estrutura que favorece a continuidade de tais representações. Nos parece relevante que tais narrativas estivessem também presentes no período

denominado colonial; muitas dessas concepções foram importadas da metrópole, onde se determinava uma imagem feminina subalterna e dependente.

Para María Lugones (2015) um sistema hierárquico de classificação:

> Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres (p. 936).

Recorro aos estudos da crítica pós-colonial e do pensamento decolonial para entender algo daquilo que foi impresso sobre mulheres colonizadas, em específico, as imagens sobre as mulheres brasileiras desde o encontro com a "terra exótica" pelos colonizadores e que alimentaram, inclusive peças publicitárias, músicas, livros, enfim, todo um imaginário sobre o Brasil e sobre as mulheres brasileiras (SILVA, 2015).

Durante o período colonial discursos e ideias que eram divulgadas por homens de cargos prestigiados tinham também o objetivo de desqualificar mulheres que não atendessem às normas coloniais. Como estratégia de sobrevivência era necessária uma adequação as expectativas do modelo imposto pelo projeto colonizador. Estes registros indicam como e por quem eram alimentadas tais ideias conforme segue:

> (...) relatos e textos de teólogos, moralistas, confessores e médicos, afastados do que fosse acidental ou singular nas vidas femininas, investiam em engordar uma mentalidade coletiva que exprimisse uma profunda misoginia e um enorme desejo em normatizar a mulher. Ela significava uma ameaça...Estava sob suspeita todo o tempo."(DEL PRIORE, 2008, p.15)

Como forma de controlar os irrefreados impulsos de um ser ainda não domesticado - a mulher colonizada - sendo necessário para o sucesso da empreitada a implementação de sanções simbólicas e materiais. A experiência do feminino colonizado, importante para compreender o feminismo atual, é marcada por uma experiência singular de uma relação perpetuada de violência, justificado pelo distanciamento da representação da mulher inventada pela colonização que, como esclarece Lugones (2014), as formas de atuação e exposição da sexualidade feminina eram demonizadas, recurso importante para o processo de colonização.

> A "missão civilizatória" colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das

> vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generização dicotomizada dos/as colonizados/as . Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás (p. 938).

Essas foram estratégias de dominação e de acesso ao seus corpos, pois ao reduzí-las a não-seres possibilitou uma série de brutalidades normatizadas.

Observamos que nessas regiões, denominadas periferias do mundo, a estratégia também se articulou em termos de hierarquias tanto econômincas quanto raciais, conforme os estudos apontados também pelo grupo Modernidad/Colonialidad[110].

> "Por donde quiera que fueran, exportaban sus discursos y formaban estructuras jerárquicas en términos raciales, sexuales, de género y de clase. Así, el proceso de incorporación periférica a la incesante acumulación de capital se articuló de manera compleja con prácticas y discursos homofóbicos, eurocéntricos, sexistas y racistas" ((CASTRO-GÓMEZ & GROSFOGUEL, 2007, p.19)

Para entender tal herança colonial sobre as nossas relações temos recorrido aos estudos feministas latinoamericanos e caribeño que sustentam suas análises nos saberes pautados na relação com o setores populares - nas populações e nas lideranças comunitárias.

Apontamos o Movimento de Mulheres Negras, do Brasil, como importante alternativa paradigmática para pensar a realidade e como potencialidade para decolonizar a mente e as nossas ações coletivas e individuais.

Mirar conhecimentos "alternativos", ou como argumentam os/as pensadores/as decolonias, um pensamento *outro* que informe e que visibilize possibilidades *outras* de vivência na América Latina. Experiências reais que foram subjugadas por um discurso que viabilizou a extinção de formas de existência distintas. Que saiam de um olhar eurocentrado que possam ingressar em ações intencionais de "cumplicidade subversiva", como indicam os/as autores/as "la superioridad asignada al conocimiento

[110] O Programa de Investigação Modernidad/Colonialidad tem como perspectiva epistêmica os estudos sobre a Decolonialidad, que tem sido uma importante campo de pesquisa originado na América Latina.

europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad Del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados." (Ibidem, p. 20).

O Eurocentrismo foi uma atividade colonial importante para o sucesso da empreitada de subjulgação dos povos que foram nesse contexto definidos como subalternos. Entendemos como importante que conhecimentos pautados em outras epistemologias e em uma variedade de outros lugares de enunciação sejam considerados como legítimos a partir de uma Mirada Decolonial[111]. Aprendizagens que não se conformam com ideias universalistas - naturalistas e essencialistas - sobre os segmentos que foram indicados como subalternatizados, como é o caso do sujeito feminino.

Desta forma tais estudos problematizam os arquétipos e estereótipos que foram estruturados historicamente em torno da interseccionalidade raça, gênero e classe social. Normatizando, inclusive, a sexualidade.

A partir do Período Colonial novas representações do feminino, trazidas pelos colonizadores, foram sendo implantados nas regiões colonizadas. Um feminino inventado constituído pelo discurso do invasor/opressor, segundo o qual, a defesa da reorganização de papéis, no qual as mulheres estariam no nível hierárquico inferior, seria o fim. Tal postura é reproduzida e reforçada por mentalidades coloniais que ainda se fazem presentes em nossa sociedade, tanto por meio da defesa do patriarcado e das condições de subalternização da mulher, como pela manutenção de estruturas - de leis e normas - que as legitimam.

Um Movimento Latinoamericano

Por movimento social, Maria da Glória Gohn (2011) argumenta ser a conscientização da busca pela concretização de ações coletivas com caráter de transformação sociopolítico e cultural. Estes apresentam inúmeras formas de organização e de atuação que vão desde a esferas públicas à ações de cunho individual.

[111] A Mirada Decolonial prevê uma recolocação do olhar que visa a saída do Etnocentrismo e de visões estereotipadas das pessoas. Um olhar que visa a desconstrução das operações coloniais.

Entendemos o papel dos movimentos sociais como potencializadores de processos formativos que apontam para a transformação das relações sociais como aponta Caterine Walsh (2013).

Esses grupos são identificados como movimentos identitários que são "lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, e, mais recentemente culturais. São movimentos de segmentos sociais excluídos, usualmente pertencentes às camadas populares (...)"(GOHN, 2008, p. 99).

Com respeito aos grupos feminista estes têm como importantes pautas a defesa da sexualidade da mulher e de novas representações de gênero, combinadas com a luta pela ´pluralidade de outros lugares de conformação de saberes e vivências diversas. Portanto visibilizam novas formas de luta e reflexão acerca do papel da mulher na sociedade.

Nesse sentido, investigamos que nestes movimentos habilidades são desenvolvidas e promovidas para a descolonização do feminino, onde um *outro* cenário epistemológico esteja operando para promover um "pensamento de fronteira feminista" (LUGONES, 2014). Buscando desta forma enfrentamentos às forças sociais que oprimem, investindo para o deslocamento da posição de exclusão, inferioridade e opressão.

As desigualdades de gênero estão também relacionadas às questões ligadas a inferioridade econômica. Mulheres expostas a condições socio-econômicas estão em desvantagem nesse cenário. Segundo argumenta Frantz Fánon (1979) a relação colonial atingiria quem não possuísse os recursos econômicos, pois quem os tem, é aquele ou aquela que está hierarquicamente em posição vantajosa. Desta forma é possível justificar as reiteradas formas de negação de direitos, pois assim se controle e regula as pessoas. No nosso caso investigamos àquelas que investem contra a mulher que historicamente tem sido uma estratégia para subordiná-la/dominá-la.

Observação que os vários movimentos de libertação que estão registrados na história oficial não foram suficientes para a emancipação de mulheres. Sobre isso é relevante observar que na Revolução Francesa, por exemplo, as demandas das mulheres burguesas estavam ligadas diretamente a uma emancipação que necessitava ser econômica (relação de emancipação de classe e não de gênero nesse caso), uma vez que fora da família patriarcal era impossível a mulher sobreviver com os baixos salários e sem direito a propriedade "em nenhum momento a Revolução emancipou as mulheres

politicamente ou lhe garantiu direitos civis" (GOLDMAN, 2014, p. 41). O que nos faz pensar na importância da organização articulada por mulheres em todo o mundo.

Também no que diz respeito a introdução à crítica feminista sobre o local determinado a mulher em nossas sociedade, e mais amplamente, o lugar da mulher negra. Essa mobilização pontua a necessidade da introdução da interseccionalidade raça, gênero, classe social e sexualidade para problematizar o discurso universalizante de alguns Movimentos de Mulheres. Para Yurderkis Espiñosa Miñoso (2015), importante estudiosa dos feminismos latinoamericanos, é assinalado que "feministas que gozan de prerrogativas y privilégios de escucha, y que por lo miesmo relegaron o sacrificaron questiones centrales de la propuesta originalmente produzida por feministas subalternas" (p. 25).

Em especifico, nos atemos aos Movimentos Lationoamericanos de mulheres negras, pois nos parecem ser relevantes no processo de desvelamento de questões não observadas pela área do feminismo que universalizou agendas. Essas são pautas importantes dos Movimentos de Mulheres Negras que critica uma "pretensión de universalidad totalizadora" (MIÑOSO, 2015, p.21) que carateriza e cria um *sujeito mulher universal* do feminismo hegemônico. Para a autora um saber pautado nos "centros y espacios de producción hegemónica de discursos feministas"(p.32)

Por isso nos atemos no feminismo de mulheres negras pelo anseio de ampliar a temática para além das categorias de sexo e gênero - pensar dentro de "contextos marginais de raça e classe" (Ibidem). A autora ainda pontua a necessidade de uma "mirada completa" - uma mirada decolonial - que não subtraia tais relações.

Assim como assinala Sueli Carneiro (2013) que indica a importância do Movimentos de Mulheres do Brasil no que se refere as inúmeras agendas de luta não somente contra a opressão de gênero, mas também como potencializador de mudanças paradigmáticas. Para a intelectual negra a relação concreta partindo das experiências da vida doméstica, na relação do privado e público, e a agressão doméstica, por exemplo, são temas introduzidos pelo Movimento de Mulheres Negras. Essas são feridas antigas que se entrelaçam com a história do nosso país que considerou uns/umas como humanos/as - com direitos - e outros/as como não humanos/as - sem direitos.

Movimento de Mulheres Negras como um Feminismo Decolonial

O trabalho de inúmeras militantes racializadas (negras, mestiças e indígenas) tem determinado a incorporação de políticas públicas em todo o território brasileiro. Além de incluírem nas pautas dos estudos da sexualidade e importância de um recorte também na categoria mulher.

A militância ocupa parte importante de suas atividades. A solidariedade entre elas, característica importante, possibilita enfrentar relações que as oprimem. Intentamos situar as ações de mulheres que vêm na prostituição uma saída para a condição subalterna saídas para enfrentam a desigualdade de gênero no sistema educacional.

Os Movimentos Sociais são veículos de intervenção político-social na América Latina e de enfretamento na busca pela garantia de direitos, como a Educação. São saídas encontradas pelos coletivos, como por exemplo apontamos a atuação na vida acadêmica (MIRANDA, RIASCOS & SILVA, 2015).

As conquistas do Movimento de Mulheres Negras são, de forma geral, conquistas feministas. Elas são também conquistas sociais. A luta estava diretamente relacionada com pautas mais amplas e com o engajamento nas lutas progressistas, não se restringindo as questões que tratavam apenas das lutas de mulheres. Recurso importante para não se limitar apenas a um discurso segmentado, mas situando-o.

> As denúncias sobre a dimensão da problemática da mulher na sociedade brasileira, que é o silêncio sobre outras formas de opressão que não somente o sexismo, vêm exigindo a reelaboração do discurso e práticas políticas do feminismo. E o elemento determinante nessa alteração de perspectiva é o emergente movimento de mulheres negras sobre o ideário e a prática política feminista no Brasil. (CARNEIRO, 2003, p. 118).

A necessidade de "enegrecer o feminismo" (Ibidem) como assinala a autora, ou seja, de não invisibilizar no discurso e nas práticas o que assinala acontecer com o "gênero subalterno", problematizando a categoria mulher. Tem investigado os escritos de mulheres que podem também ser racistas e problematiza a categoria mulher. Questiona se incluímos ou não as racializadas ou se escondemos o racismo também na categoria.

Isso porque "é urgente fomentarmos novos letramentos para recolocarmos a dimensão humana como ponta de lança para uma cultura, uma linguagem, um pensamento que abrigue "estratégias sensíveis" (MIRANDA, 2013, p.104).

A partir desses pressupostos conclui que há "gêneros racialmente dominantes" (CARNEIRO, 2013, p. 119). Necessitamos portanto, em nossas pesquisas, pensar de forma a situar o nosso discurso e as nossas análises. Quando falamos da mulher na sociedade brasileira de forma genérica estamos necessariamente apregoando falas que em seu âmago são racistas. E nos vemos com pesquisas pautadas em um "proyecto generalizable con pretensiones universalistas e imperialistas" (MIÑOSO, 2015, p. 21).

O pensamento decolonial tem proposta outras formas de enfrentamento a uma corrente pautada em ideias eurocentradas e em modelos culturais hegemônicos. Sobre isso Zulma Palermo (2012) evidencia que esse discurso oculta as narrativas de e sobre a mulheres. Entende que "el funcionamiento del género como una de las formas por la que se ejerce la colonialidad del poder" (p. 13) e que o discurso patriarcal esconde essas falas muitas vezes presentes nos sussurros, fofocas, solidão, ausências e silêncios nos textos literários (p. 17). Para essa corrente de pensamento necessitamos analisar as raízes da "colonização interior" que afeta todas as esferas da vida e das relações.

A autora apresenta como uma das metas a "opción decolonial" a criação de condições necessárias para a reconstrução dos seres, do poder e do saber e para a criação de condições radicalmente diferentes de existência, de conhecimento e do poder. Este conceito/teoria é resposta "de fora" / "de outro lugar" (PALERMO, 2012, p. 109). Um novo espaço teórico que nasce e se posiciona como alternativo. Esta opção abre possibilidades *outras* onde se reconhece a existência de "mundos y conocimientos de otro modo". Que admite a existência de formas *outras* possíveis de co-habitação além da que nos foi imposta desde a experiência /trauma colonial.

Por tudo isso encontramos no Movimento de Mulheres Negras o exercício de um posicionamento *outro*, o que identificamos como parte do contexto de uma opção decolonial. Ela é a resposta do "Sul" a estrutura do "sistema-mundo moderno-capitalista", identificado como um "Estado monocultural". Essa estrutura foi iniciada com o colonialismo europeu que determina poder ao seu originador e um lugar de dominado e explorado ao "objeto" da colonização. (PALERMO, 2012, pp. 108 e 109).

Nos diversos textos literários analisados pela pesquisadora há evidência de que o espaço da mulher nesses escritos é marcadamente de exclusões e inferioridade (social, intelectual e humana); delegando um espaço restrito onde foi difícil para muitas mulheres e escritoras terem acesso ao código letrado. Palermo chama essa experiência

do feminino como uma marca da "diferença colonial" que é exercida também sobre o gênero. Para as mulheres um domínio duplo: sobre a raça e sobre o gênero. Onde as sociedades subalternizadas foram/são marcadas por "concepções masculinocéntrica de género y la sexualidad "(PALERMO, 2012, p. 19).

Para a autora é importante observar que não apenas a igualdade de gênero é um alvo, mas que evidenciar a diferença imposta pela "ferida colonial" dará importantes subsídios para a avançarmos na proposta da Decolonialidade.

O Racismo e as Intelectuais Negras

O trabalho, inclusive, intelectual de mulheres negras sofreu ataques racistas e um discurso de desvalorização da intelectualidade dessas mulheres. O que convoco-as aos engajamento e para o ativismo. Bell Hooks (2013) esclarece que "(...) o trabalho intelectual é uma parte necessária luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passara de objeto a sujeito que descoloniazaram e libertaram suas mentes (p.466).

Analisar as entrelinhas do discurso ontológico universalizante sobre as mulheres racializadas tem nos permitido avançar na pesquisa de mestrado, pois nos conclama a pensar nas microesferas do que está dito e do não-dito, ou do não assumido como excludente.

Durante o estágio docente na disciplina do curso de Pedagogia observei que alunas se negam veementemente a ingressar no trabalho intelectual. São desafiadas a pensar criticamente o que acarreta um desespero interno e externalizado por elas. A impossibilidade e antipatia de ingresso nesse tipo de carreira é assinalada.

Em sala de aula é possível observar que atualmente as percepções de Bell Hooks (2013), na vasta experiência como docente em disciplina assinaladas com foco em estudos sobre raça/gênero/classe social, é encontrada em nossas universidades. Ela nos diz que "muitas manifestam desespero pelo trabalho intelectual porque não o vêem como tendo uma ligação significativa com a vida real ou o domínio da experiência concreta" (p.467).

Guacira Lopes Louro (2014) percebe que os estudos sobre a mulher potencializaram vários "empreendimentos coletivos, algumas mulheres vão fundar

revistas, promover eventos, organizar-se em grupos ou núcleos de estudos" (p. 22) com objetivo de enriquecer os estudos do campo.

Muitos anos depois desse deslocamento de mulheres, que se pautava na escrita autoral, observamos um movimento grande trabalho intelectual de ativistas, blogueiras, pesquisadoras, mestrandas e doutorandas.

Algo do desejo normatizador ainda permanece em nosso estrutura social. Necessitamos avançar no sentido de identificá-lo. Mulheres ainda são vistas com suspeita e como ameaça dentro do espaço acadêmico (HOOKS, 2005). Pensamos que intelectuais desestruturam a imposição de uma figura imaginda sobre o que consideramos mulher. Uma operação relaciona as funções "naturais" designadas de serviçais - sexismo e racismo impregnados. O que designa uma relação distante com a identidade intelectual.

O Movimento de Mulheres Negras mobiliza ações de reivindicação do trabalho intelectual desconstruindo a ideia de aceitação passiva de uma realidade imposta.

É necessário, portanto, que em nossas salas de aula sejam problematizados e introduzidos temas que coloquem em evidência toda as diversas formas de opressão. Identificamos que as pesquisas dessas ativistas estão muito relacionadas com os estudos pós-colonias pois estão no cerne da mesma luta - que é a luta antirracista.

> "los estudios culturales y poscoloniales han pasado por alto que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los *discursos raciales* organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las 'razas superiores' ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las 'inferiores' ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados." (CASTRO-GÓMEZ & GROSFOGUEL, 2007, p.16).

Dessa forma, entendemos que um estudo sistemático das condições materiais que enfrentaram e enfretam estruturas perversas de inferiorização como foco no domínio econômico, social e cultural tem sido importante alternativa para alteração de bases ontológicas universalistas.

Alguns Resultados

Os resultados provisórios indicam que o tema apresentado está distante do campo da pesquisa educacional. Temos visto que as relações patriarcais colocam a

mulher em posição de subordinação e dependência, em sociedades que herdaram a supremacia ideológica colonial/patriarcal, recriando padrões tradicionais de masculinidade/superioridade. Desta forma, invisibilizando as estratégias criadas por mulheres para a satisfação de seus desejos e como estratégia de sobrevivência no mundo definido por representações de um feminino idealizado e inferiorizado, onde a imagem do feminino domesticado, disponível, fraco e dependente é sempre reforçada.

Entendemos assim que construímos historicamente o personagem feminino constituído por um discurso social opressor que estabeleceu uma ideia fantasiada sobre a mulher. Ideia esta que reforça noções sobre um ser que tem como função a subserviência. Essa postura é reproduzida e reforçada, inclusive, nos livros e nas práticas escolares que ainda contribuem para a hierarquização de gênero.

Penso que, a aproximação com o grupo de mulheres que organizado luta pelos seus direitos e que tem buscado formas alternativas, não só de sobrevivência, mas de emancipação, poderá nos dar pistas para uma pedagogia emancipatória, uma *educação outra*. Imersa nesse desafio e implicada pela minha própria história de vida, parto do princípio de que necessitamos reinventar e vizibilizar estratégias educativas inclusivas que incorporem em seus pressupostos sujeitos históricos e sociais que estão presentes nas salas de aula e, em nossa sociedade como um todo, que privilegie as suas histórias de vida, que lhes permitam *ser/existir*.

Apontamos estas demandas como agendas emergentes. Sobre isso, reconhecemos um movimento já consolidado que tem como foco imprimir contranarrativas sobre os sujeitos em desvantagem colonial como acentua Miranda (2013). Vejo como inspirador o que discute Catherine Walsh (2013) na sua interlocução com o discurso de Paulo Freire. Onde sua argumentação revela o papel dos movimentos sociais para uma educação verdadeiramente transformadora da realidade social:

> Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2013, p. 08)

Catherine Walsh (Ibidem) tem sido uma referência político-epistêmica importante para o grupo de pesquisa no qual estou inserida e, nesse sentido, suas proposições indicam a atualidade do legado de Paulo Freire e sua defesa por uma

educação para a libertação dos grupos em desvantagem socioeducacional, como é o caso do segmento feminino no âmbito da América Latina.

Referências

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores, 2007.

Del Priore, Mary (2008). **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia**. São Paulo: Editora UNESP.

FANNON, Frantz. Os condenados da Terra. **RJ: civilização brasileira**, 1979.

GOHN, Maria da Glória et al. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, n. 54, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**. 2014.

MINÕSO, Yuderkys Espinosa. El futuro ya fue: Una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala. In: Raul Moarquech Ferrera-Balanquet, (Org.), **Andar Erótico Decolonial.** Buenos Aires: Del Signo, 2015.p. 21- 35.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, 2015

MIRANDA, Claudia. Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais: Desafios Políticos – pedagógicos frente a Lei nº 10639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. p. 100-118, 2013.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones; DA SILVA, Rejane Costa. Redes Interculturales y Perspectivas dialógicas en afroamérica: la intersección Brasil - Colombia. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, 2016.

PALERMO, Zulma. Mundos y conocimientos de" otro modo": la opción decolonial. **Temas de Filosofía**, n. 15, p. 105-116, 2012.

PISCITELLI, Adriana G. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v.11, n.2, pp. 263-274, 2008.

SILVA, Ana Paula da. Embratur e a reproduçãp do paraíso tropical: corpos, natureza e turismo sexual. In: Soraya Silveira Simões; Hélio R. S. Silva; Aparecida Fonseca Moraes, (Orgs.), **Prostituição e outras formas de amor**. Niterói> Editora da UFF, 2014.p. 73-99.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, In: Walsh, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Quito: Abya-Yala, 2013.

Autores	GT-21/23
MARCELO SIQUEIRA DE JESUS	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

IMPACTOS DA LEI FEDERAL DE COTAS: CONSTATAÇÕES PRELIMINARES

Marcelo Siqueira de Jesus (UFVJM)
Capes

Introdução

Este texto é parte do resultado da coleta de dados em pesquisa de doutoramento, que analisou a relação raça e classe nos programas de cotas e/ou reserva de vagas no ensino superior público brasileiro. Apresento resultados de pesquisa empírica após ter sido realizada uma análise dos documentos legais, elaborados entre os anos de 2001 e 2011, pelas Assembleias Legislativas dos Estados que lançaram leis de cotas e das resoluções dos conselhos universitários e editais de vestibulares das universidades públicas estaduais e federais que implantaram programa de cotas e ou reserva de vaga no acesso ao ensino superior público brasileiro, do tipo: sócio-racial, social, racial e bônus.

Nesta pesquisa revelou que estes documentos não informam mais detalhes sobre o processo de implementação[112] das ações afirmativas nas instituições de ensino superior público. De maneira geral, os documentos apresentam dados que pouco esclarecem sobre a escolha do tipo de reserva de vaga, e todos denominam esse modelo de política como uma ação afirmativa. Porém, em virtude da associação do atrelamento dos critérios renda e escola pública, de caráter social, nem todos os documentos podem ser considerados efetivamente como sendo política afirmativa. Compreendo que essa ação é equivocada por ela não considerar o princípio dessa política, conforme definido por Rocha (1996), Gomes (2001) e Menezes (2001). Os autores indicam que política afirmativa é uma medida que visa corrigir ações de discriminação responsáveis pela desigualdade de oportunidades, por exemplo, no acesso aos cursos de graduação das universidades públicas no Brasil.

Este estudo tem o interesse de analisar as medidas adotadas pelas universidades públicas brasileiras com vistas à superação das injustiças e das desigualdades raciais provocadas pela discriminação e pelo racismo. Selecionei para estudo três universidades públicas brasileiras: a Uerj, a Uneb e a UnB, em razão de suas experiências terem provocado debate público sobre a necessidade da implementação de políticas públicas que visem democratizar o acesso ao ensino superior público brasileiro. Nos documentos analisados da UnB é perceptível o respeito ao princípio de combate ao racismo quando apresenta argumentos que dão sustentação às cotas raciais. Por outro lado, os documentos da Uerj e da Uneb mostram que as cotas adotadas por elas é do tipo sócio-racial, e que, na concessão desta política, o candidato deverá comprovar a sua condição social associada ao seu perfil fenotípico.

A implementação das cotas na Uerj, na Uneb e na UnB impulsionou outras universidades públicas a adotarem a política de ação afirmativa nos seus processos de acesso aos cursos da graduação. Essas instituições implementaram as cotas seguindo o modelo adotado pelas três universidades de maior repercussão das cotas, o que polarizou outros programas pela adoção do critério social, racial e sócio-racial implantados pelas universidades públicas no Brasil. Compreendo que essas três

[112] Gostaria de esclarecer o uso dos termos 'implantar' e 'implementar' presentes ao longo deste texto. Quando uso 'implantar' refiro-me à decisão estabelecida por medida legal pelas Assembleias Legislativas, pelo Estado e pelos Conselhos Universitários. Quando uso 'implementar' refiro-me ao momento da execução da norma legal estabelecida. [N.A.]

universidades, além do seu papel de vanguarda que possibilitou o início de um novo campo epistemológico com a implantação da política pública de combate às injustiças sociais no acesso ao ensino superior, também tornaram-se referência para outras instituições públicas de ensino superior, para adotarem os critérios determinados para a devida reparação.

No entanto, em consequência da superficialidade das informações reveladas nos documentos, cresceu meu interesse por conhecer algo a mais sobre a trajetória das experiências das ações afirmativas na Uerj, Uneb e UnB, e saber por que o critério racial está em subsunção no processo da ação afirmativa da Uerj e da Uneb, diante do critério social. Se o princípio da ação afirmativa é promover a reparação de grupos vitimados pelo racismo e pela discriminação, quais as razões que levaram à escolha do caráter social como principal critério de determinação das cotas? O negro de classe média tem menor potencialidade de se tornar vítima da discriminação racial e tal condição é um pressuposto para seu impedimento de concorrer ao que foi determinado? Como fica a classe média negra com as cotas sociais? Que impactos a Lei nº 12.711/12 pode provocar nessas universidades?

Decidi ir ao campo empírico e realizar entrevistas com os atores sociais que fizeram parte deste processo, e que contribuíram proativamente na implementação da política de ação afirmativa nas três universidades de maior repercussão das cotas. Para saber sobre a trajetória das ações afirmativas na Uerj entrevistei a ex-gestora da universidade, cujo período de atuação incluiu o processo de implementação das cotas na instituição, originário de uma ação legal que veio de fora da universidade.

O movimento negro tem um papel de grande importância na luta pela democratização do acesso de negros ao ensino superior. Sobre a UERJ entrevistei também um ator social que representa uma expressiva parcela do movimento mencionado, com atuação na educação de negros. Sua contribuição ao processo de cotas se dá pela militância e denúncia das desigualdades de oportunidades no ensino superior público brasileiro.

Em relação a Uneb, entrevistei um professor da universidade que compôs a comissão de implementação das ações afirmativas. A adoção das cotas na Uneb partiu da própria reitora, num ato legal de autonomia universitária e que teve influência da

Conferência de Durban. Diferentemente da universidade fluminense, a universidade baiana adotou a reserva de vaga através de uma medida que surgiu dentro da própria universidade.

Assim como a Uneb, a adesão às cotas pela UnB também aconteceu de dentro da própria universidade; a distinção entre os dois casos é que na adesão da Universidade de Brasília o critério foi essencialmente racial, e a motivação se desencadeou a partir dos casos de racismo que aconteceram na própria comunidade universitária.

Realizei a coleta de dados com atores sociais da UnB através da gravação do Seminário Dez anos de cotas raciais na Universidade de Brasília. Nesse evento, pude ter contato com atores sociais que participaram proativamente do processo de implementação das cotas raciais. Foram coletadas as falas dos palestrantes do seminário: gestores da UnB, professores da UnB, estudantes cotistas da UnB, egressos da primeira turma de cotistas da UnB, egressos da pós-graduação da UnB, ex-gestor da UFSCar e atual Secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação, pesquisador do IPEA, professor da Universidade Federal do Amazonas e militantes do movimento negro do Distrito Federal.

Impacto da Lei nº 12.711/12 nas cotas raciais

A lei nº 12.711/12 foi promulgada após uma década de se dar início à tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional, e logo após a decisão da constitucionalidade das cotas da UnB, tinha-se a perspectiva de que consolidava-se ali a política de ação afirmativa nas universidades federais. Porém, tal perspectiva não foi confirmada dessa maneira. O texto da lei federal de cotas em nada lembra a ideia inicial que era a de implantar cotas raciais no ensino público superior; trata-se, na verdade, de uma legislação que sofreu alterações durante a sua tramitação como projeto de lei em virtude das estratégias e barganhas frequentes no espaço das decisões políticas, e isso também aconteceu em outras decisões sobre a lei de cotas.

O resultado favorável da votação sobre a constitucionalidade das cotas raciais da UnB no STF não surtiu o efeito tão aguardado sobre o futuro das cotas raciais devido a composição e aprovação do texto da lei federal das cotas, e é inevitável a percepção de que há nessa legislação uma predileção ao critério social. A preterição da questão racial

se dá quando é emitida uma sequência de critérios para a concessão da reserva de vagas: em primeiro plano atende aos egressos da rede pública de ensino, segundo plano aqueles de baixa renda e no terceiro plano negros e indígenas. Esse ordenamento lembra a estratificação racial determinada pela teoria racialista dos Sécs. XVIII e XIX. Compreendo que o enfoque central dessa lei são as cotas sociais, lembrar que elas são as mais aceitas pelas elites é, dessa forma, ignorar o racismo como princípio das ações afirmativas.

As mobilizações de luta pela lei de cotas inicialmente teve a ideia de implantar cotas étnico-raciais, mas por estratégia que considero equivocada, ela foi atrelada à cota social e na redação final do texto da lei federal de cotas a luta história do movimento negro e de intelectuais antirracistas não foi atendida. Por isso compreendo que seja importante alterar o texto da lei federal de cotas, ou seja, que se dê autonomia à cota racial, pois senão a democratização de acesso de negros ao ensino superior poderá ser comprometida.

O risco que essa lei federal de cotas pode provocar à ineficácia do acesso de negros ao ensino superior público pode ser exemplificado pelos dados que o pesquisador João Feres Jr. (2012), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ), tem sobre a eficácia das cotas sócio-raciais na Uenf a partir da vigência da terceira lei estadual que deslocou a cota racial da segunda lei para uma subcota. Ele identificou uma redução quantitativa de acesso de candidatos negros naquela universidade, fato que vem sendo denunciado pelo nosso entrevistado representante do movimento negro em relação a dados gerais relativos a outras universidades públicas no Brasil:

> Ele está cheio de verdade, todos os dados pesquisados provam isso, foi um grande golpe que nós levamos da parte de vários intelectuais, vários deputados da classe dominante. Foi um golpe, mas foi um golpe medido, nós tínhamos clara consciência que era um preço a pagar. Para fazer a ideia de cotas pegar ritmo no Brasil tinha um preço e o preço era esse. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Em relação a Uneb o entrevistado informou que não houve impacto da lei federal devido a sua ligação institucional com o Estado da Bahia e, mesmo assim, ele como membro da comissão de implantação de cotas sócio-raciais da universidade foi procurado pelo atual gestor de graduação da Uneb para saber quais caminhos a

instituição seguiria após a promulgação da nova legislação federal. Após consultas ao próprio texto decidiu-se que a adoção dessa lei seria para a Uneb um retrocesso, e considerou que essa nova legislação traz uma perda para as políticas de ações afirmativas no cenário brasileiro.

O retrocesso comentado pelo entrevistado sobre a nova lei também é compartilhado pelo Professor da USP, palestrante do Seminário Dez anos de cotas raciais na UnB, que tem a opinião de que o racismo é ignorado pelos detratores e pelos legisladores que aprovaram essa lei, sem a consideração de que, se raça é um conceito de resignificação social, o racismo é fruto dessa categoria; se a gênese conceitual indica seu aspecto biológico e como tal não há comprovação de distinções, nas relações sociais ele atua como mecanismo de distinção pelo qual a marca fenotípica é um elemento regulador que eleva a desigualdade de oportunidades e isso deveria ter sido levado em consideração quando foi sancionada a Lei nº 12.711/12:

> A Lei das Cotas nas universidades federais foi também aprovada depois de longas negociações políticas passando pelas formulações e reformulações que poderemos considerar como retrocesso comparativamente com a experiência da UnB e de outras universidades que antes da lei implementaram cotas ditas raciais. (Professor da USP em Antropologia Social)

As universidades que adotavam cotas raciais e aquelas que estavam propensas a alterar o critério social para o racial sofreram impacto direto com a aprovação da Lei nº 12.711/12. Nos conselhos universitários já estava em discussão a alteração do programa de reserva de vaga, a proposta era alterar o critério egresso de escola pública e passar para o critério racial em razão da ineficácia de democratizar o acesso para negros e indígenas. A UFPA e a UFRGS estavam no rumo dessa mudança, mas a lei federal de cotas desfez essa possibilidade:

> Eu lembro o seguinte, no ano passado, no dia 26 de abril, no momento em que o Supremo Tribunal Federal votou por dez a zero que as cotas raciais da UnB eram constitucionais, houve um movimento, no Pará eu participei, estive no início de julho lá, fui convidado, que era para tentar retirar e tirar <o critério de> a escola pública e colocar cotas raciais porque o conselho, o presidente <do conselho universitário daquela universidade> acabava dizendo isso. O Rio Grande do Sul ia fazer o mesmo movimento, e acabou dois meses depois, silenciou-se essa discussão porque o governo disse: tem que ser de escola pública.

> (Professor da UnB elaborar do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

Considero importante a elaboração do perfil das universidades federais que reservam vagas, realizado pelo representante do movimento negro com atuação na educação de negros. Ele considerou que após o primeiro ano de vigência da Lei nº 12.711/12 as IFES podem ser assim definidas: a) desonestas – sendo aquelas universidades que regrediram e adaptaram seu programa à nova lei; b) as que não tinham nenhuma medida de reserva de vaga e foram obrigadas a realizar; c) as éticas que foram sensíveis à necessidade de implementar ação afirmativa e disponibilizaram o percentual total estipulado pela lei. Preciso comentar que a lei permite que a universidade tenha autonomia para realizar programas paralelos; porém, compreendo que a correlação de forças antagônicas no interior dos conselhos universitários não sejam favoráveis para o consenso dessa medida. Por isso, torno a afirmar ser necessário modificar o texto dessa lei de cotas para garantir que negros e indígenas tenham acesso aos cursos de graduação via cotas, porque senão continuarão a ser subsumidos em cursos de maior prestígio social.

Outro aspecto importante da lei é o percentual da população negra de cada Estado e a previsão de reserva de vaga na lei de acordo com os dados do censo. O percentual de vagas previsto na nova lei não atende à demanda da realidade racial do Estado da Bahia, assim considerou o professor da Uneb:

> Não. Evidente que não, quer dizer, 50% de percentual mínimo então você excluiu os outros 50% da possibilidade, a Bahia tem uma população negra de 78%, a cidade de Salvador tem uma população negra de quase 85%, a não inclusão no universo representativo é tácita, isso pode funcionar em Estados onde a população, quer dizer, funcionar funciona em qualquer lugar, mas pode ser mais justo em Estado onde a população negra seja uma população de representação numérica minoritária, de 50% ou menos. Agora aqui na Bahia seguramente não. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação de cotas sócio-raciais)

Uma importante constatação do professor da UnB é que não há espaço para negros na nova lei de cotas, o perfil social de escola pública e renda mantém a subsunção dos negros nos cursos de maior prestígio social das universidades públicas e

o mais grave é que negros da classe média serão mais prejudicados nesta nova configuração:

> A lei, então, (...) eu queria lembrar que a situação que se coloca para mim, e que precisa ser enfrentado imediatamente, [é] que não há lugar para a comunidade negra dentro da lei. No exato momento que o governo fala que 70% dessa classe ascendente, essa emergente classe composta de negro, a lei retira completamente os negros da escola pública, das vagas. Retira a classe média negra. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

O professor da UnB esclarece que a retirada de negros de classe média na configuração da nova lei se deve a quatro princípios presentes na lei federal de cotas: republicano de escola pública; social que é a questão da baixa renda; racial que é a questão dos negros; étnica que é a questão dos indígenas. Na opinião do professor a lei federal de cotas deveria atender a um percentual que melhor represente a realidade de cada grupo nessas quatro dimensões. O professor também considerou que há uma discrepância da lei federal de cotas, por ela realizar distinções totalmente equivocadas, como, por exemplo, distinguir indígenas de baixa renda e de classe média.

Especificamente na lei federal, as vagas dos negros que não forem ocupadas serão distribuídas para os brancos, elas passam para vagas do processo geral. Então considero isso injusto já que os negros que não preenchem as vagas destinadas a eles passam a favorecer brancos de classe média que concorrem à vaga geral. Essa previsão na lei do não preenchimento da vaga na sub-cota racial passar a vaga para a disputa geral também mostra a necessidade de alteração da lei federal. Entendo que, no seu princípio da ação afirmativa de combater a discriminação, existe aí uma contradição porque essa lei discrimina negros de classe média e favorece brancos da mesma classe. Por que essa vaga da subcota racial não preenchida não passa para negros de classe média?

A distinção que a lei federal de cotas faz entre os indígenas também divide a categoria dos negros da seguinte forma – negros de classe média; negros pobres; negros de classe média de escola pública; negros de classe média da escola privada; negros pobres de escola pública. O resultado desse processo pode significar uma ineficácia da lei de cotas em atender a população negra e promover igualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior público:

A leitura do impacto da Lei nº 12.711/12 na UnB:

> A leitura que eu faço dessa lei, (...) no caso da UnB ela pode então sinalizar o complemento do que eu chamo então de os 20% da UnB tem que ser a lembrança de ela cumprir, os 20% garantirão a inclusão dos contingentes de negros excluídos da lei do governo <lei federal das cotas>. Porque agora nós sabemos que a lei do governo exclui negros. Então os 20% da UnB serão como? De superposição no qual dinamize completamente, porque do jeito que está agora, o potencial de mérito da comunidade negra não está sendo testado, vamos nos liberar completamente para saber se um negro pobre confirma com alguém, pode passar, se passar é claro que tem direito à vaga, vamos dar essa chance pra saber qual é o potencial máximo de mérito da comunidade negra? Só você fazendo isso com esses 20%, a cada vez que um aluno entra pela escola pública ou pela baixa renda ele já está nesses 20%, mas eu posso pedir todos por esse 50% que serão canalizados, pelas escolas privadas. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

Negros de classe média negra serão encurralados caso não seja alterada a formulação do percentual da reserva de vaga na lei federal de cotas:

> Então, se fazemos isso nós sinalizamos pra outras <universidades públicas federais>, porque é possível mudar de novo e não confirmar a classe média negra. Para mim a classe média negra será encurralada, ela não terá muita saída, ainda mais o seu potencial, vai ser limitada, ela não vai. Dificilmente irão alcançar os 50%, por outro lado ela não vai passar de 12,5%. Então é um panorama, e os indígenas, eu queria dizer algo sobre os indígenas, eles deveriam estar compondo de fora <teria que ter um acesso diferenciado fora dessa política de cota prevista na lei>, senão estarão completamente fora. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

O representante do movimento negro de Brasília egresso da Pós-Graduação em Sociologia da UnB, em sua palestra no Seminário Dez anos de cotas raciais na UnB, apresentou um diagnóstico sobre o impacto da lei federal de cotas na Universidade de Brasília. Ele compreendeu que a UnB poderia melhorar o seu sistema racial em curso se conjugá-lo ao percentual previsto da nova lei de cotas. Entendo que isso seja possível devido à previsão da própria lei de que as universidades têm autonomia para realizar programas paralelos.

O palestrante fez a defesa para que a UnB prossiga com as cotas raciais e compreende que a lei federal de cotas desloca a questão racial para um subcota. Essa decisão na UnB sobre a continuidade do seu modelo de cotas esteve em debate no CEPE, e isso atendeu à previsão do próprio conselho, de que, após a primeira década de vigência, o sistema seria avaliado, porém, a decisão do Conselho Universitário em 2013 foi a de aderir ao sistema da Lei nº 12.711/12 e também reduziu de 20% para 5% o percentual de vagas disponibilizadas para o programa de reserva racial adotar.

Conforme mencionado em sessões anteriores, entre as implicações políticas e jurídicas na tramitação do processo da lei federal de cotas, tem na reserva de vaga social destinada a combater pobreza como sendo o dispositivo mais aceito pelas elites do Brasil. Uma contradição desse aspecto é o caso do DEM que, enquanto esteve no poder, sempre oprimiu a população pobre, e sobre as cotas no ensino superior público propôs uma reserva de vaga que visa à inclusão social. No caso da Uerj a Lei Estadual nº3.708/01, que institui a reserva de vaga para pretos e pardos foi elaborada por um deputado do DEM, veja as contradições das correlações de forças, o mesmo partido que abriu ADPF contra as cotas raciais da UnB foi autor de uma lei de cotas raciais.

Penso o seguinte, durante o tempo que tramitou no Congresso Nacional, a proposta da lei de cotas, de 1999 até 2012, conjugada a decisão do STF de constitucionalidade, que, meses antes da aprovação da nova lei, concedeu decisão favorável às cotas raciais na UnB, seria uma coincidência em curto espaço de tempo ter essas duas decisões importantes terem sido adotadas? O representante do movimento negro do Distrito Federal, que foi membro da comissão de implantação das cotas raciais na UnB, compreendeu que não houve coincidência, ainda mais sobre a aprovação do projeto lei de cotas no Congresso Federal já o Governo tem a maioria dos parlamentares compondo a sua base governista na Câmara. Isso representa que as medidas que interessam ao Palácio do Planalto são votadas e aprovadas quando for de interesse do governo.

Outra distorção da lei federal de cotas é a categoria dos egressos de escola pública[113]; que pode sinalizar a entrada de filhos da classe média e alta que estudam em

[113] Compreendo que a categoria aluno de escola pública de maneira geral está configurada no texto da lei federal de cotas como sinônimo de indivíduos de baixa renda, e isso acaba por despolitizar o princípio de ação afirmativa que é o de combater as discriminações, que na questão racial busca combater o

escolas federais. Recordo que apenas o programa de Bônus Social da UFF restringiu a participação dos egressos da rede federal de participar da bonificação. A UFF considerou que os egressos de escolas militares, das escolas técnicas, do Colégio Pedro II e dos Colégios de Aplicação das universidades não poderiam ser bonificados devido a sua realidade ser diferente das instituições mantidas pelos Municípios e pelos Estados.

Essa lei pode frear a inclusão racial no ensino superior público brasileiro, e o egresso da Pós-Graduação em Sociologia da UnB comentou que há um processo de embranquecimento no final da escola básica que precisa ser retomado com a maior atenção. Esse processo se resume da seguinte maneira: é baixo o percentual de jovens negros que chegam ao final do ensino médio, e daqueles que chegam, muitos apresentam defasagem de idade e série. Outro aspecto importante é que dos alunos que se evadem da escola básica, o percentual de negros é consideravelmente elevado. Isso prejudica o avanço das políticas públicas afirmativas que visa à promoção da igualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Consequentemente esse embranquecimento na escola básica, de imediato é ampliado para o ensino superior:

Se a justificativa dos detratores das cotas raciais é que a cota social irá beneficiar negros, então, é preciso refletir, antes mesmo de lançar esse juízo de valor, em virtude do frequente problema enfrentado pelas famílias negras que, pela necessidade, alguns jovens negros são inseridos precocemente no mercado de trabalho sem ter adquirido qualificações educacionais que possibilite alcançar melhores ocupações funcionais, e isso contribui para a evasão escolar da população negra também no ensino superior:

Em suma, a crítica do palestrante é a de que a lei federal de cotas padroniza a reserva de vaga social que, num primeiro momento, nasceu da luta do Movimento Negro pela igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior para negros, e essa lei pode diluir os avanços nos debates democráticos sobre ações afirmativas da última década:

> Então, essa é minha crítica em relação a essa lei. Primeiro ela padroniza aquilo que não era preciso padronizar, né. E mais do que isso, nos últimos dez anos o Movimento Negro brasileiro

---

racismo; além disso, provoca a manutenção da desigualdade de oportunidades para negros acessarem o ensino superior público.

> pautou a agenda nacional de políticas públicas com a discussão de ações afirmativas. (...) eu digo que o Movimento Negro, a inclusão da discussão, propôs a inclusão da discussão da questão racial, acadêmicos brancos e negros colocaram essa discussão na academia brasileira. E isso entrou na agenda nacional, e não só entrou na agenda nacional, fez essa sociedade ficar viva no debate público. Tornou essa sociedade mais democrática. [E] O que esta lei pode estar fazendo é matar o debate democrático. (Egresso da Pós-graduação em Sociologia da UnB membro da comissão de implantação das cotas raciais)

Essa fala do egresso da Pós-Graduação em Sociologia da UnB se confronta com o que a ex-Gestora da Uerj e o representante do movimento negro com atuação na educação de negros comentaram sobre, que o movimento negro e a população negra não apresentam unidade para mobilização que pudesse pressionar os parlamentares na aprovação da lei federal de cotas raciais. Penso que não houve tempo de mobilização porque entre a decisão do STF e a lei federal de cotas sancionada foram de poucos meses, entre abril e agosto de 2012. Não sei se haveria tempo de pressionar e exigir o cumprimento da publicação do texto da lei federal de cotas na sua íntegra original. Isso não aconteceu, por exemplo, com o Estatuto da Igualdade Racial que não teve publicadas as suas prescrições iniciais, motivo de crítica feita por Santos *et al* (2011) que mostrou que as correlações de forças que estavam em jogo impediu os avanços requisitados pelo texto original. Compreendo que falta no cenário político brasileiro uma representação quantitativa de parlamentares negros que seja proporcional ao percentual da totalidade da população negra brasileira e que sejam comprometidos com a promoção de políticas públicas de igualdade de oportunidade.

Considerações Finais

Com a decisão favorável à constitucionalidade das cotas raciais da UnB, então, não havia necessidade de formular uma lei federal de cotas, porque não há nenhum impedimento constitucional para a realização da política de ações afirmativas nas universidades públicas. Porém o que se apresenta é uma lei de inclusão social, que prioriza escolaridade na rede púbica e renda na reserva de vaga.

Neste caso da lei federal de cotas das universidades e dos institutos federais, o Estado brasileiro implantou o sistema de cotas; entretanto, o que prevaleceu foram as cotas sociais. Então, levanta-se a hipótese de que os detratores não conseguiram barrar

por completo o sistema de cotas raciais nas IFES, mas criaram um modelo de cotas sociais que antes da discussão sobre a reserva racial não havia sido mencionado ou apresentado por nenhum legislador, seja em discurso de campanha eleitoral ou na elaboração de projeto de lei de criação de cotas sociais no acesso ao ensino superior público com critério de renda ou egresso de escola pública. As cotas não são realidade somente deste tempo; existiam cotas em outros setores de nossa sociedade: no ensino superior com a lei do Boi nos cursos de Agronomia, no serviço público para pessoas com deficiência, nos partidos políticos para mulheres compondo chapas aos cargos públicos eleitorais, para trabalhadores nacionais, entre outras (SISS, 2003). Em nenhum aspecto as cotas sociais de hoje representam as denúncias sobre o racismo e da lembrança das reivindicações por educação para negros por qual lutou Abdias do Nascimento através do Teatro Experimental do Negro, e considero que tal luta não pode ter sido em vão.

Considero importante resgatar essas passagens teóricas e empíricas presente no texto já que elas sustentam essa pesquisa que buscou ver na realidade como está a relação raça e classe no programa de reserva de vaga ou cota racial nas universidades públicas brasileiras. Quando fui a campo para a coleta dos dados, e durante a análise dos dados documentais e empíricos, foi possível fazer um recorte sobre a implementação da política de ação afirmativa nas três universidades públicas brasileiras analisadas e surgiram algumas prospectivas sobre o andamento desse modelo de política pública, ao qual considero importante: primeiro, as cotas raciais devem ser mantidas mesmo com a vigência da lei federal de cotas, e tal medida, sobretudo, tem a consideração de ser uma ação de enfoque social com recorte racial, conforme o professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial da Universidade de Brasília considerou. A lei de cotas e a reserva de vaga sócio-racial criou as subcotas que dentre elas está a racial; no entanto, conforme os dados da pesquisa indicam, ela não irá atingir o percentual de demanda da população negra e nem chegará próximo ao percentual de negros em alguns estados, como é o caso da Bahia e do Rio de Janeiro.

Se num primeiro momento foi preciso adotar uma posição de atrelar o critério racial ao critério social para conseguir que as cotas avançassem no país, segundo disse o entrevistado do movimento negro com atuação na educação de negros, chegou o momento de voltar ao debate sobre o atual lugar das cotas raciais. Isso subentende que

seja necessário retornar no debate público e questionar sobre a autonomia das cotas raciais nos programas de ações afirmativas das universidades públicas que adotam o tipo social e sócio-racial e, além disso, é preciso fortalecer a manutenção daquelas poucas universidades que tiveram a coragem de manter as cotas raciais mesmo com a lei federal de cotas sancionada.

Compreendo ser uma medida emergencial a alteração do texto da Lei n° 12.711/12, relativa à restrição social que desloca pretos e pardos de classe média a concorrer as vagas gerais no processo seletivo dos cursos de graduação, em cuja redação a atribuição do critério racial à condição de subcota atrela-o aos critérios egresso da escola pública e renda. A questão prioritária para ser debatida nessa década é que a lei federal das cotas considera que pretos e pardos de classe média não estão vulneráveis para sofrer práticas discriminatórias. Tal aspecto está absolutamente equivocado, pois em nossa sociedade são frequentes casos de racismo contra negros, independentemente de sua condição socioeconômica.

O caso na cidade do Rio de Janeiro mostra que a Lei nº 12.711 está equivocada por não permitir que negros de classe média concorram à reserva de vaga. O Jornal O Globo publicou na sua edição do dia 27 de fevereiro de 2014, que um jovem negro acusado injustamente de roubo foi solto após ter ficado dezesseis dias presos numa penitenciária na cidade de São Gonçalo (RJ). Faço a descrição do fato: trata-se de um jovem negro, formado em Psicologia, filho de um negro oficial da reserva, com patente de Coronel do Exército Brasileiro. Este jovem caminhava à noite de volta pra sua casa, depois de uma jornada de trabalho como vendedor numa loja de *shopping-center,* no bairro do Méier, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, quando foi parado por uma viatura da polícia civil e foi acusado de roubo por uma senhora que estava no interior do automóvel. Foi levado para a delegacia e encaminhado para um presídio; mesmo sem reagir e afirmando não ter cometido nenhum ato criminal, este jovem foi considerado culpado *a priori* sem ir a júri popular, mas pelo juízo de valor das próprias autoridades policiais. Veja se não foi um caso de racismo: a senhora descreveu para os policiais que o assaltante era um jovem negro com cabelo *Black Power*, o jovem injustiçado tinha este fenótipo de cabelo; porém, a descrição das roupas do acusado não batiam com as usadas por quem cometeu o delito e, ainda, a senhora sentiu-se pressionada quando o policial disse: foi esse, né?

O jovem é negro, filho de pais de classe média. De acordo com a lei federal de cotas ele estaria isento de sofrer racismo, por isso é preciso refletir sobre a decisão da lei. Se a lei é uma medida considerada como sendo ação afirmativa, que tem como princípio combater o racismo e as práticas discriminatórias, como é que ela desconsidera essas ações de discriminação sofrida por um negro de classe média? O racismo é uma prática social que adota o fenótipo como critério de regulação nas relações sociais. Por isso é que considero a alteração da Lei nº 12.711/12 como sendo a medida mais emergencial entre as prospecções para as ações afirmativas, já que é preciso considerar a autonomia das cotas raciais no processo de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro para a próxima década das ações afirmativas.

Referência Bibliográfica

BOURDIEU, Pierre. Sobre o Poder Simbólico. *In*: O Poder Simbólico 13ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p.7-16.

_____Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____Compreender. *In*: A Miséria do mundo 7ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008, p.693-732.

CARVALHO, José Jorge. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. Proposta para Implementação de um sistema de cotas para negros na universidade de Brasília. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB; 2002.

FERES JUNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. Revista Econômica v.6, nº 2, Rio de Janeiro, 2004, p. 291-312.

_____Inclusão no ensino superior: Raça ou Renda? *In*: Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil – GEA – FLACSO Brasil, 2012. Disponível em *http://www.flacso.org.br/portal/infoflacso/infoflacso26/GEA_OPINIAO_N1.pdf* *Último acesso em 24/05/2013*

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa e princípio constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____Raça, Classe e Democracia. 1ª reimpressão. São Paulo: FUSP, 2006.

_____Acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, n.º118. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003, p.247-268.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90. ISSN 1415-4765. Brasília: Publicações IPEA, 2001 pp.49. Disponível em www.ipea.gov.br *Último acesso em 10/04/2013.*

HERINGER, Rosana. Ação Afirmativa à Brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão e estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). *In:* Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras – organização Angela Randolpho Paiva. Rio de Janeiro: PUC Rio/Pallas editora, 2010, p.117-144.

KENNEDY, Randall. O Supremo Tribunal nos Estados Unidos e a ação afirmativa: o caso do ensino superior. In: Ação Afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França / Organização Angela Randolpho Paiva 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.150-209.

MENEZES, Paulo Lucena de. A Ação Afirmativa (*AfirmativeAction*) no Direito norte-americano. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Negritude usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

_____Ambiguidade de raça/classe e a mestiçagem como mecanismos de aniquilação da identidade negra e afro-brasileira. *In*: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.79- 84.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga (SP). São Paulo: Edusp, 1998.

O GLOBO. Cota: reitor da Uerj confirma que aluno de medicina foi expulso por fraudar sistema. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, Edição do dia 23 de Janeiro de 2014, p.14.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. Ação Afirmativa: O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Revista Trimestral de Direito Público n.°15. São Paulo: Malheiros, 1996.

SANTOS, Sales Augusto; SANTOS, João Victor Moreno dos; BERTÚLIO, Dora Lúcia. O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010. Brasília: INESC, 2011.

SISS, Ahyas. As relações Raciais, a educação e as demandas por cidadania dos afro-brasileiros: Do pós-abolição ao "Pra frente Brasil". *In*: Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p.25-65.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Sites visitados:

http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/04/stf-decide-por-unanimidade-pela-constitucionalidade-das-cotas-raciais.html Acesso em 02/07/2012
http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigo.asp#ctx1Acesso em 02/07/2012
http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/stf-decide-por-unanimidade-pela-constitucionalidade-das-cotas-raciais.html Acesso em 20/01/2014
http://www.inctinclusao.com.br/acoes-afirmativas/mapa Acesso em 20/01/2014
http://www.unb.edu.br Acesso em 02/07/2012
http://www.uneb.br Acesso em 02/07/2012
http://www.uerj.br Acesso em 02/07/2012

Autores	GT-21/23
MARCELO SIQUEIRA DE JESUS	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

ORIGEM POLÍTICA E LIMITES NA IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NA UERJ, UNEB e UNB

Marcelo Siqueira de Jesus
UFVJM
Capes

Introdução

Este texto é fruto de pesquisa de doutoramento, que analisou a relação raça e classe nos programas de cotas e/ou reserva de vagas no ensino superior público brasileiro. Apresento um recorte dos resultados, após realizada análise dos documentos legais[114], elaborados entre os anos de 2001 e 2011, nas instituições públicas estaduais e federais.

Os documentos legais analisados não informam mais detalhes sobre o processo de implementação[115] das ações afirmativas nas instituições de ensino superior público. De maneira geral, os documentos apresentam dados que pouco esclarecem sobre a

[114] Textos das Assembleias Legislativas dos Estados, resoluções dos conselhos universitários e editais de vestibulares das universidades públicas estaduais e federais que implantaram programa de cotas e ou reserva de vaga no acesso ao ensino superior público brasileiro, do tipo: sócio-racial, social, racial e bônus.

[115] Gostaria de esclarecer o uso dos termos 'implantar' e 'implementar' presentes ao longo deste texto.Quando uso 'implantar' refiro-me à decisão estabelecida por medida legal pelas Assembleias Legislativas, pelo Estado e pelos Conselhos Universitários. Quando uso 'implementar' refiro-me ao momento da execução da norma legal estabelecida. [N.A.]

escolha do tipo de reserva de vaga, e todos denominam esse modelo de política como uma ação afirmativa. Porém, em virtude da associação do atrelamento dos critérios renda e escola pública, de caráter social, nem todos os documentos podem ser considerados efetivamente como sendo política afirmativa.

Compreendo que essa ação é equivocada por ela não considerar o princípio dessa política, conforme definido por Rocha (1996), Gomes (2001) e Menezes (2001). Os autores indicam que política afirmativa é uma medida que visa corrigir ações de discriminação responsáveis pela desigualdade de oportunidades, por exemplo, no acesso aos cursos de graduação das universidades públicas no Brasil.

Tendo em vista que este estudo teve o interesse de analisar as medidas adotadas pelas universidades públicas brasileiras com vistas à superação das injustiças e das desigualdades raciais provocadas pela discriminação e pelo racismo, selecionei o caso de três universidades públicas brasileiras: a Uerj, a Uneb e a UnB, em razão de suas experiências terem provocado debate público sobre a necessidade da implementação de políticas públicas que visem democratizar o acesso ao ensino superior público brasileiro.

Nesse interesse por conhecer algo a mais sobre a trajetória das experiências das ações afirmativas na Uerj, Uneb e UnB, busca-se saber por que o critério racial está em subsunção no processo da ação afirmativa da Uerj e da Uneb, diante do critério social? Se o princípio da ação afirmativa é promover a reparação de grupos vitimados pelo racismo e pela discriminação, quais as razões que levaram à escolha do caráter social como principal critério de determinação das cotas?

Decidi ir ao campo empírico e realizar entrevistas (GIL, 1989) com os atores sociais que fizeram parte deste processo, e que contribuíram proativamente na implementação da reserva de vaga nas três universidades de maior repercussão das cotas. Para saber sobre a trajetória das ações afirmativas nestas três universidades, entrevistei atores sociais que participaram do processo de implementação das cotas.

Origem política das cotas nas três universidades investigadas

A participação da delegação brasileira na reunião de Durban e as denúncias do racismo institucional nas universidades públicas impulsionaram o debate das ações

afirmativas no ensino superior no início do Séc. XXI. Essa luta pela democratização do acesso de negros à educação pública de qualidade foi reivindicada há mais tempo pelo movimento negro e, numa delas, na década de 1990, Abdias Nascimento apresentou no plenário do Senado Federal um projeto lei de reserva de vaga para negros nas universidades federais (SANTOS, 2011). Portanto, as cotas raciais no ensino superior surgiram nesse universo de denúncia do racismo institucional e estrutural que mantém os negros em subsunção em diversos setores da sociedade brasileira.

Os entrevistados lembraram a importância da Conferência de Durban para a promoção de políticas públicas de combate ao racismo, o que reforça a tese de que política de ação afirmativa visa combater ações discriminatórias, e que no caso da população negra elas são necessárias para diminuir as desigualdades raciais constatadas, podendo ter como consequência a redução do racismo. Por isso, considero um equívoco quando associam este modelo de política como sendo de combate à pobreza em razão da demanda da inclusão de negros na educação ser anterior a Reunião de Durban.

No mesmo ano da realização da Conferência de Durban os poderes Executivo e Legislativo do Estado do Rio de Janeiro sancionaram a Lei Estadual n.º 3.524/00 que instituiu cotas para estudantes da rede pública de ensino, e no ano seguinte, a Lei Estadual n.º 3.708/01 que instituiu cotas para negros, ambas alteradas pela Lei Estadual n.º 4.151/03 que incorporou em uma única legislação a situação social de egresso da escola pública à condição de fenótipo negro para concessão do benefício das cotas. Essa medida difere da ação implementada das cotas sócio-raciais da Uneb e das cotas raciais da UnB, e a razão disso é que se tratou de uma ação realizada de fora para dentro da universidade o que causou um grande descontentamento da comunidade acadêmica da Uerj:

> A minha posição quando me foi comunicado pelo governador (Anthony Garotinho) que ele mandaria no dia seguinte o projeto de lei com aquelas características, minha reação foi de uma enorme perplexidade e de indignação porque eu entendia, como continuo sustentando até hoje, que ele não discutiu com a universidade, não houve um processo anterior, o que acarretou a aprovação de uma legislação absolutamente imperfeita. (...) por um lado eu tinha essa posição intempestiva que foi a apresentação da legislação e, depois, no momento posterior, a aprovação pela Assembleia Legislativa das cotas raciais, sem ninguém saber como as duas legislações se combinavam ou

> poderiam ter sido feitas de fora para dentro sem respeitar a autonomia da universidade, sabendo, claro, que a autonomia tem que respeitar aquilo que vem da sociedade. (Ex-Gestora da Uerj)

Essa posição inicial contrária ao sistema de cotas na Uerj da ex-gestora é confirmada pelo entrevistado do movimento negro com atuação na educação de negros: "a reitora da Uerj era radicalmente contra as cotas". Isso demonstra a reação da comunidade universitária contra as cotas. A ex-Gestora comentou que devido à pouca informação sobre esse modelo de política pública, inicialmente, posicionou-se contrária, baseada no princípio de isonomia e de autonomia universitária, mas ao perceber que o clamor popular e político eram eficientes, isso permitiu conhecer sobre ações afirmativas e a comunidade universitária foi convencida de que teria de implantar o sistema de cotas.

O processo de implementação das ações afirmativas nas outras duas universidades selecionadas na pesquisa não foram semelhantes ao da universidade fluminense. No caso da Uneb, a influência da Conferência de Durban e o andamento das ações da Uerj influenciaram a tomada de decisão da reitora que, no ano de 2002, apresentou o projeto de cotas sócio-raciais para ser votado pelo conselho universitário, e que entrou em vigor a partir do processo de seleção do ano de 2003, com o percentual de 40% das vagas já adotado como uma cópia do que foi implementado pela universidade fluminense:

> A professora Ivete (reitora da universidade e militante do movimento negro da Bahia) corajosamente montou uma comissão, da qual participei, e nós tínhamos como referência a Uerj, que tinha implantado no mesmo ano, e a partir daí foi mais fácil a gente tocar as coisas adiante. (...) foi uma cópia literal do sistema da Uerj. Nós na comissão não tínhamos nenhum outro parâmetro de adoção, nós chegamos inclusive a pensar na possibilidade de considerar a presença da população negra na Bahia, mas sendo algo inédito ficamos com medo de propor 70% pois assustaria muito a comunidade; vamos usar como referência a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pois lá eles devem ter algum critério e tal. Assim, se eles adotaram 40% vamos adotar o mesmo e depois rediscutir isso. Foi rediscutido e incluído o ingresso de indígenas. Não houve nenhum critério próprio para a adoção dos 40%. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sócio-raciais)

Na UnB a decisão de adoção das cotas raciais foi motivada pelo caso de racismo no interior da Pós-Graduação, no qual, o denominado como caso Ari aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Antropologia em razão da reprovação injusta de um aluno negro numa disciplina, e comprovada a existência de racismo. Este caso se arrastou num processo tenso que gerou vários debates sobre o racismo institucional na UnB. Dois professores brancos da Universidade de Brasília deram atenção especial a este caso, o que os levou a elaborar o Plano de Metas de Inclusão Étnico-Racial da UnB, que além de denunciar o racismo na universidade brasileira provocou reflexões que intensificaram o debate das ações afirmativas como uma nova área temática na academia brasileira. Um dos professores que elaborou este plano, lembrou a trajetória da discussão das ações afirmativas na universidade a partir do Caso Ari, que durou de 1998 até o dia 06 de junho de 2003, data da aprovação das cotas raciais na reunião do CONSUN:

> (...) o caso Ari começou em agosto de 1998, e se estendeu por mais de dois anos, e as cotas começaram com o primeiro propósito em novembro de 1999, então os dois processos foram paralelos por um bom tempo de 1999 a 2000, (...) a aprovação das cotas foi no dia 06 de junho de 2003, (...) o Ari tirou seu doutorado em 20 de junho de 2003, então se encerrava no mês de junho, (...) foram cinco anos então de uma tensão ininterrupta para muitos de nós. (Professor da UnB, elaborador e um dos autores do Plano de Metas de inclusão étnico-racial)

Certamente a condição de universidade federal possibilitou que as cotas raciais da UnB alcançassem maior repercussão no cenário nacional se comparado à Uerj e à Uneb, devido à perspectiva do que foi gerado nas outras IFES. Como a UnB foi a primeira universidade federal a adotar cotas raciais, outras universidades influenciadas por seu protagonismo iniciaram o debate de implantação das ações afirmativas. Mas nem todas as universidades federais que adotaram cotas depois da UnB seguiram o mesmo princípio da ação afirmativa; a hipótese disso não acontecer pode ser pelas tensões nos debates e a correlação de forças dentro das reuniões dos conselhos universitários. É preciso lembrar que a ação afirmativa na sociedade brasileira nasce num contexto étnico-racial, e tem como princípio a garantia da igualdade de oportunidade para atender a grupos vítimas de discriminação. O pensamento jurídico doutrina tratar os desiguais como desiguais, e essa reflexão foi adotada pela UnB na implantação do seu programa de cotas raciais.

O Plano de Metas de inclusão étnica e racial da UnB (2002) seguiu na reflexão de que ações afirmativas devem ser políticas públicas de combate ao racismo; assim, foi formada uma comissão para apresentar a proposta de cotas na Universidade de Brasília numa reunião do CEPE, e nela contou com a mobilização de lideranças de dentro e de fora da universidade:

> Fui a relatora da comissão; a comissão recebeu o plano que era o plano de integração, (...) o plano foi levado ao CEPE na tarde do dia 06 de junho de 2003, nessa reunião estavam convidadas as professoras Petronilha da UFSCar e também a Ministra Matilde como palestrantes. (...) dentro da universidade havia um trabalho grande de mobilização, pelas lideranças acadêmicas, pelas lideranças do Movimento Negro, pelo Neab, pelo Enegrecer, (...) pela felicidade dos presentes e precipitando o progresso do Brasil, no fim da tarde estava aprovado. (...) foram nove meses de preparação até que a gente publicasse o edital. (Professora da UnB relatora da comissão de implantação das cotas raciais)

Foi preciso ter essa mobilização de atores sociais de dentro e de fora da UnB para sensibilizar a universidade sobre a necessidade da implantação do programa de cotas raciais. No caso da Uneb, o professor entrevistado considerou que a estrutura da universidade baiana atende às especificidades para implantação das ações afirmativas. A razão disso se dá pela distribuição dos departamentos em polos no interior do Estado da Bahia, que, na opinião do entrevistado, ao levar alguns institutos e cursos para os municípios baianos com menos recursos, a universidade democratiza o seu acesso. O detalhe é que ele associa ação afirmativa com a condição de pobreza, e mesmo que em seguida ele tenha comentado que a universidade tem um percentual considerado de negros no quadro de docentes e de discentes, percebo uma contradição em sua fala quando associa ação afirmativa e combate à pobreza, que tem como ação o caráter universal de política pública. Considero que por um momento na fala do entrevistado há uma reprodução do senso comum e dos detratores das cotas raciais de associar problemas raciais a questão de classe social:

> A Uneb é uma universidade multi-campi, distribuídos entre 24 municípios, (...) boa parte desses municípios estão na região do semiárido baiano, são municípios extremamente pobres. (...) tradicionalmente a Uneb já nasce, como uma universidade de ação afirmativa, porque ela dá abrigo a esta população pobre, carente e interiorana, enfim, ela já tem sua configuração inicial voltada para atender a uma população historicamente excluída. (...) o Estado da Bahia é o que tem a população negra mais

> considerável. Então a Uneb também é uma universidade que tem muitos negros, mesmo antes das cotas, temos muitos negros em termos comparativos, com alunos nos cursos de menor prestígio social, e também com professores negros na universidade. (...) a maioria dos professores são ou foram militantes do movimento negro e começaram a discussão sobre reparação, sobre as ações afirmativas. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sócio-raciais)

Carência, pobreza, egressos de rede pública de ensino e alta concentração da população negra no Estado da Bahia: esta associação implícita na fala do entrevistado subentende que a política de ação afirmativa da Uneb busca privilegiar pretos e pardos pobres. Então, como fica a situação dos negros da classe média na Bahia, eles não são vítimas do racismo em razão da sua situação social? Entendo então que, na Uneb e em outras universidades no Brasil que restringem pretos e pardos de classe média de concorrer às cotas, realiza-se um racismo institucional[116] por considerá-los de situação privilegiada devido a sua classe. Mas experiências cotidianas, como a apresentada por Neusa Santos Souza (1983), que na pesquisa com jovens universitários negros nos anos de 1980 mostrou as consequências do racismo na subjetividade do negro, quando estes jovens assumiram ter um Ideal de Ego que não lhes pertence. Os negros de classe média também são vítimas do preconceito devido a sua marca fenotípica, de acordo com Nogueira (1998).

No caso da UnB não há restrição para o negro de classe média concorrer no programa de cotas raciais. A discussão sobre implantação das ações afirmativas na Universidade de Brasília foi motivada por um caso interno de racismo, e teve a inclusão dos indígenas devido à reivindicação de dois militantes do movimento indígena que tiveram acesso à plenária e colocaram em sua demanda o desejo de ver inseridas no programa as vagas para estudantes indígenas.

Neste processo de implantação das cotas nas universidades, considero que tenha sido na relação espaço/campo, pelo qual Bourdieu (2010) buscou entender a sociedade; isso se dá devido à hierarquização na qual a distribuição dos indivíduos aos seus lugares na escala social, de acordo com a suas aquisições dos diferentes tipos de capital, e tal

[116] Racismo Institucional seria aquela manifestação de preconceito realizada em relações institucionais por medidas arbitrárias ou por documentos legais institucionais, para maior aprofundamento ver Munanga (2008).

acúmulo não está isento de lutas e disputas por privilégios. Assim, nos diferentes campos é que ocorrem as lutas pelo poder simbólico. O professor da Uneb informou que quando a Reitora da universidade decidiu montar uma comissão de implantação das ações afirmativas, essa luta no campo acadêmico da universidade revelou a violência simbólica no debate sobre as cotas em razão de ela não ter tido total apoio da comunidade acadêmica. Essa comissão foi implantada com certa urgência, e a proposta foi recusada pelo conselho universitário:

> A professora Ivete identificou a necessidade de dar celeridade a esse processo para evitar que tivesse maiores conflitos, foi muito rápido, foram só os professores da universidade; nós sentamos nessa comissão e eu acho que foi uma ou duas semanas e já estava pronta a resolução e o texto que deu embasamento à resolução. (...) o conselho universitário teve dificuldade de votar esse programa. (...) na resolução, 196/2002, tá lá. (...) eu presidi essa comissão, nós fizemos o programa, o programa por três vezes foi ao Conselho Universitário, não passou. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sócio-raciais)

No caso da Uerj a posição arbitrária da ALERJ e do Governador Anthony Garotinho não foram bem recebidas pela comunidade acadêmica, pois tratava-se de uma estratégia política que atendia aos interesses do governo populista daquela gestão do Estado, e a ex-gestora da universidade disse que aos poucos os gestores foram sendo conquistados. Na própria Uneb que pareceu ter sido um processo de implantação mais rápido do que da UnB e da Uerj a proposta foi recusada em três reuniões do conselho universitário, o que mostra a disputa pelo poder simbólico no campo acadêmico daquela universidade.

Limites e problemas: o caso dos mandados de segurança e outras questões no processo de implementação das cotas raciais

Os principais limites na implantação das cotas raciais foram os mandados de segurança emitidos na Justiça por aqueles que se sentiram injustiçados ou prejudicados pelo sistema da reserva de vagas. Na experiência norte-americana de ação afirmativa no ensino superior, Randall Kennedy (2013) faz menções sobre este tipo de medida na Suprema Corte Norte-Americana com o caso Bakke. Alan Bakke, um homem branco norte-americano, ex-fuzileiro naval, por dois anos tentou vaga no curso de Medicina da Universidade da Califórnia e obteve resultado muito mais elevado do que os candidatos

negros beneficiados pela política de ações afirmativas. Após duas tentativas, como ele não conseguiu alcançar uma vaga, entrou com liminar judicial contra a universidade e depois de uma vitória e uma derrota nas instâncias primárias o caso foi encaminhado para instância superior, na qual o juiz Powell deu parecer favorável à admissão de Bakke.

Nas entrevistas foi perguntado sobre as liminares judiciais. No caso das liminares contra a Uerj, associadas com a vigência das duas legislações[117] até ser elaborada uma terceira lei. Isso contribuiu para promover uma pressão grande no primeiro vestibular da universidade sob vigência da lei estadual de cotas, sendo que nesse momento grupos antagônicos pressionavam a instituição, em razão principalmente da desproporcionalidade de vagas criadas para as cotas, e que deixou poucas vagas para a disputa geral.

Outro problema na implementação das cotas raciais na Uerj era o pouco conhecimento que os gestores da universidade tinham sobre a legislação e sobre os problemas raciais no Brasil. Para entender sobre a realidade social da população negra brasileira a gestora recebeu auxílio do relatório das desigualdades raciais, produzido por Ricardo Henriques, no ano de 2001. Quando ele assumiu uma Secretaria de Governo, na gestão da Governadora Benedita da Silva, passou a orientar a ex-gestora da Uerj sobre o que era política de ação afirmativa, fato confirmado pelo entrevistado representante do movimento negro com atuação na educação de negros. Compreendo que este contato com dados quantitativos e qualitativos possibilitaram à ex-gestora a mudar de opinião e passar à posição favorável à implementação das cotas da Uerj. Porém, enquanto o movimento negro estava reivindicando a ação a reitoria não mudou de opinião; somente quando um pesquisador branco informou sobre dados que comprovavam o problema racial brasileiro é que a reitoria passou para posição favorável às cotas:

> Quando o governador se ausentou para concorrer à Presidência da República e a vice-governadora assume o governo, o Ricardo Henriques é incorporado ao secretariado da governadora, aí nós pudemos ter a discussão num outro nível e esse processo, o relatório das desigualdades raciais no Brasil, foi peça fundamental para a discussão e para meu convencimento e

[117] Lei Estadual nº 3.524 de 2000, Lei Estadual nº 3.708 de 2001 e Lei Estadual nº 4.151 de 2003.

> convencimento dos meus colegas e ele foi muito debatido. (Ex-Gestora da Uerj)

As expedições das liminares eram concedidas pelos juízes de primeira instância que não tinham conhecimento sobre o que era uma ação afirmativa. Isso aconteceu nos casos das liminares na Uneb e na Uerj, que foram todas cassadas. O fato das expedições dessas liminares não gerou surpresa por duas razões: por ser um modelo de política pública em processo de implantação acontece dúvidas devido à falta de conhecimento da causa; porém, esse modelo de política é presente no Direito Internacional desde os anos 1940 na Índia. Por isso, presumo que a formação acadêmica dos juízes tenha contato com esse conteúdo; a posição e consciência de classe desses juízes foi marcante para a emissão das liminares favoráveis àqueles indivíduos de classe média e classe alta que se consideraram injustiçados com o programa de reserva de vaga.

A cassação das liminares contra a reserva de vaga da Uneb foi feita com base no argumento do princípio de autonomia da universidade, declarando que as regras eram claras a partir do Edital e, por isso, não houve contestação e a decisão do Desembargador Dutra Cintra, que à época era presidente do Tribunal, de cassar todas as liminares não foi revogada. O entrevistado informou que surgiram outras liminares; no entanto, a Procuradoria de Justiça da universidade foi construindo argumentos mais substantivos que cassaram essas novas liminares.

A classificação racial adotada na concessão do benefício da reserva de vaga nas três universidades além de apresentar distinções, teve justificativas diferenciadas na sua adesão. Na Uerj e na Uneb a autodeclaração foi adotada, e a UnB adotou a fotografia. Em ambos os critérios aconteceram falhas, mas na opinião dos atores sociais que representam o sistema da Uerj e da UnB essas falhas não devem ser preocupantes. A opinião da ex-gestora da Uerj é a mesma do professor da UnB, elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial: eles consideram que as falhas no sistema de autodeclaração e na fotografia foi algo normal e compreensivo dentro dos limites do processo, e que não gerou maiores problemas se comparado ao alto grau de benefícios gerados com esse tipo de política.

Assim como a universidade fluminense a Uneb recorreu a autodeclaração e o professor entrevistado mencionou a dificuldade de promover qualquer classificação

racial devido a insuficiência dos sistemas oficiais de não inserirem outras variáveis no processo de classificação dos indivíduos:

> (...) sujeito ao benefício você tem que classificar de alguma forma e é aí que acontece o problema, porque o sistema étnico-racial que nós temos no Brasil, (...) baseados no fenótipo, (...) é complicado porque o sistema de classificação baseado no fenótipo, acompanhando o que diz Muniz Sodré naquele livro "Claros e Escuros", pela gradação de cores que temos, entre preto retinto e o branco leite você tem uma ampla [gama de] gradação. Então qual o ponto médio que separa negritude e branquitude? (...) temos que achar um modelo de classificação mais justo, (...) os nossos sistemas oficiais são insuficientes, veja o sistema do IBGE que tem o formato clássico: preto, pardo, branco, indígena e amarelo, (...) continua sendo o fenótipo, não envolve outras variáveis. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sócio-raciais)

A UnB foi a única que adotou a fotografia e isso foi um dos argumentos mais usados pelos detratores das cotas raciais, e este foi o grande problema que a comissão teve que superar. O Decano de Graduação, que participou como membro da comissão de implantação das cotas, lembrou outras tentativas de fraudes durante a realização das entrevistas e nas análises das fotografias:

> (...) só quem enfrentou pode descrever essa história, só quem olhou as fotografias e viu os brancos de olhos azuis se declararem negros, e aí cada vez reforçava mais aquela nossa corajosa escolha que algo deveria ser feito, senão alguém, e muitos queriam de fato levar vantagem no processo. Depois quando nós migramos para entrevistas tive a oportunidade de acompanhar algumas, também enfrentamos pessoas que tomavam sol, não é isso? (Decano de Graduação da UnB membro da comissão de implantação das cotas raciais)

Considero que as tentativas de fraude ao sistema de cotas raciais na UnB e os mandados de segurança nas três universidades investigadas são na realidade resistência de brancos da elite e de classe média que, de acordo com Machado (2013), teve no processo de implementação da política de ações afirmativas na universidade pública brasileira uma tensão porque tocou na estrutura que sempre beneficiou os filhos da classe média e da elite branca.

Na UnB a relatora da comissão de implantação das cotas raciais informou que os mandados de segurança questionaram o item fotografia, e, outra medida jurídica que

gerou trabalho para a comissão foi a da ADPF 186 aberta pelo Partido Democratas no STF para questionar a constitucionalidade das cotas raciais da UnB.

A repercussão negativa do uso da fotografia na UnB que gerou debate na sociedade brasileira foi o caso dos gêmeos, que devido ao critério de identificação racial na concessão da política das cotas raciais, apenas um foi selecionado. Este fato foi amplamente explorado pela mídia nacional, ao ponto de ser matéria de capa da Revista Veja, em 06 de junho de 2007. A repercussão desse caso na sociedade brasileira introduziu a UnB num quadro de debate nacional, e a universidade foi acusada de promover um tribunal racial, entre outras inverdades.

A escolha da fotografia como identificação racial trouxe tensões para a comissão de implantação das cotas raciais da UnB, ou seja, pelas cobranças da mídia ou pelas insinuações de representantes do movimento negro, que acreditavam que a comissão estava ganhando tempo e não iria conseguir implantar o programa de cotas raciais. Mesmo que a escolha da fotografia tenha sido um propulsor de vários momentos de tensões, a sua adoção obteve sucesso e a comissão justifica a razão que levou adotar esse mecanismo de seleção devido à informação de que os cursos pré-vestibulares de Brasília orientaram seus alunos a inscreverem-se como cotistas. Esta orientação desses cursos preparatórios também aconteceu no programa de cotas da Uerj:

> (...) os cursinhos caros alardeavam: eu aprovei 80%, 90% para medicina e aí o que aconteceu, tendo cotas para negros eles não podiam mais falar que aprovou aquele monte de gente para medicina. Esses cursinhos tiveram a ousadia, baseados nas cotas da Uerj, falaram para os alunos: olha vocês brancos podem se declarar negro no vestibular da Uerj que se tiver problema jurídico eu assumo o problema jurídico. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Essa preocupação em adotar fotografia e autodeclaração no mecanismo de concessão do benefício das cotas não impediu que ocorressem fraudes no processo das cotas na Uerj[118] e na UnB. Essas fraudes eram cometidas em sua totalidade em cursos

[118] A ONG Educafro denunciou a ocorrência de fraudes no sistema de cotas sócio-raciais da Uerj, e que não

estão sendo tratadas com a devida atenção pela instituição. Em resposta a essa denúncia, o reitor Ricardo

Viera Alves afirmou que a universidade abriu sindicâncias, e a Pró-Reitoria de Graduação já tomou

de maior prestígio social com maior relação candidato por vaga. O perfil dos indivíduos que fraudavam o programa eram de brancos de classe média e alta. Em pesquisa com cotistas da UnB, um palestrante do Seminário Dez anos de cotas raciais na UnB entrevistou estudantes cotistas que se autodeclara branco:

> O sistema de cotas na UnB, a reserva de vagas era ou é especificamente para alunos negros e indígenas, e alguns dos entrevistados na minha pesquisa disseram ser brancos, 1,3% dos alunos cotistas da UnB entrevistados tão falando que é branco, 0,4% fala que é amarelo. (...) ou seja, tá demonstrando que há falhas no processo de seleção. (Representante do movimento negro do Distrito Federal, egresso da Pós-Graduação em Sociologia da UnB e membro da comissão de implantação das cotas raciais)

Na opinião do professor da UnB que elaborou o Plano de Metas de inclusão étnica e racial esse baixo percentual de fraude não gerou grandes preocupações. Em resposta ao palestrante que apresentou os dados que indicam falhas do sistema de cotas da UnB, o professor considerou ser mínimo o percentual de fraude se considerar o universo alcançado pela política da UnB.

A falta de um banco de dados nas universidades, que agrupe informações gerais sobre os cotistas é outra falha mencionada pelos entrevistados da UnB. Na Uneb o entrevistado comentou que não há um banco de dados que recolha informações mais gerais dos cotistas e dos egressos das cotas. O que se tem são dados agrupados sobre o desempenho dos cotistas para o acompanhamento do processo de ações afirmativas da universidade, em virtude da necessidade de comprovação da eficácia das cotas. O representante do movimento negro com atuação na educação de negros considerou que a universidade pública brasileira é descompromissada em acompanhar esses dados. Concordo com essa posição e entendo que esse acompanhamento é essencial para obter parâmetros dos avanços e necessidades de reformulação do programa.

---

providências no caso do curso de Medicina, em que um aluno branco de classe média, morador da Zona Sul do Rio de Janeiro, adulterou o seu comprovante de renda. O próprio aluno confessou que se disse dependente da sua empregada doméstica para beneficiar-se das cotas sociais da universidade fluminense (Cota: reitor da Uerj confirma que aluno de medicina foi expulso por fraudar sistema. Jornal O Globo, 23 de Janeiro de 2014, p.14).

Na Uerj a situação do agrupamento dos dados revelou uma grave situação, a ex-Gestora relatou que várias medidas foram adotadas na implementação das cotas, mas o gestor que a sucedeu não contribuiu para a sequência deste processo, inclusive uma Sub-Reitora daquela gestão era contra o sistema de cotas raciais. Considero este dado como barreira para a implementação do programa de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. A persistência de situações como esta na Uerj indica que a universidade pública no Brasil precisa ser rediscutida devido a essa manutenção de feudos que não representam aquilo que a universidade tem de prestar à sociedade, que é democratizar o acesso ao conhecimento.

No programa de cotas raciais da UnB a relatora do processo de implantação identificou dez mitos que não se concretizaram, e que tentaram desestabilizar o processo de implantação das reservas de vagas étnica e racial. Alguns desses mitos representam algumas das generalizações emitidas sobre a experiência de ações afirmativas no Brasil, principalmente porque foram frequentes nas falas dos detratores das cotas raciais: as cotas acirravam o racismo, partia de uma ideia de que existia racismo e existia a desigualdades, mas as cotas iriam acirrar; negros e indígenas não terão bom desempenho na UnB, uma crença na incapacidade de negros e indígenas; sobraria vagas, no sentido de que terá abandono, que negros e indígenas vão entrar aqui e vão abandonar as vagas; a UnB iria se transformar em um palco de conflito racial; raça é um conceito que não existe, isso foi a capa da Revista Veja; cotas e ações afirmativas é uma importação dos Estados Unidos e não se aplica ao Brasil; existiriam lideranças negras, professoras negras na UnB, lideranças negras que pudessem conduzir o processo de cotas na UnB; a universidade é pra poucos, mito fundador da universidade desde a época em que os filhos da elite iam estudar na Europa, quando não tinha universidade no Brasil; raça existe, aceita-se que existe raça, mas que não existe desigualdade racial no Brasil; raça existe e existe desigualdade racial no Brasil, mas a solução não é distinguir os negros pra inclusão, você tem que distinguir os pobres.

Esse último mito polariza atualmente o tipo de critério concedido na política de cotas das universidades públicas brasileiras, mesmo que ele não tenha se concretizado na UnB, a lei federal de cotas adota como primeiro e segundo plano o princípio social de egresso da rede pública e em seguida a renda, somente após esses dois critérios é que se prevê a reserva de vagas para negros e indígenas com a seguinte prerrogativa: é

preciso observar o percentual demográfico da população negra e indígena dos Estados em que a IFES se localizam para estipular o percentual de vagas destinada para o programa.

Rosana Heringer (2013, p.83) compreende que a universidade pública brasileira precisa investir em políticas de permanência para aqueles estudantes que tenham baixo acúmulo de capital cultural, e ainda não podem contar com o apoio de suas famílias "para as demandas surgidas em função da escolarização prolongada, (...) precisam criar as próprias estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência".

O racismo através do preconceito na ordem social capitalista e socialista é um tipo de violência simbólica que considero ser algo próximo da definição do poder simbólico definido por Bourdieu (2010) como sendo formas de opressão e de distinção; e, ao que me parece, nas três universidades investigadas o racismo institucional ainda não foi superado. Por isso, da relevância de combater o racismo com ações políticas focais, nesse sentido, Pires (2013, p.213) corrobora isto ao compreender que as "políticas públicas de corte racial que pretendem coibir atos discriminatórios (preventiva e repressivamente), (...) são medidas que pretendem alterar a condição histórica de desrespeito, invisibilidade e subcidadania dos negros".

Considerações Finais

As cotas como política pública, não são realidade somente deste tempo; existiam cotas em outros setores de nossa sociedade: no ensino superior com a lei do Boi nos cursos de Agronomia, no serviço público para pessoas com deficiência, nos partidos políticos para mulheres compondo chapas aos cargos públicos eleitorais, para trabalhadores nacionais, entre outras (SISS, 2003). Em nenhum aspecto as cotas sociais de hoje representam as denúncias sobre o racismo e da lembrança das reivindicações por educação para negros por qual lutou Abdias do Nascimento.

Considero importante resgatar essas passagens teóricas e empíricas já que elas sustentam a realidade da relação raça e classe no programa de reserva de vaga ou cota racial nas universidades públicas brasileiras. Durante a análise dos dados documentais e empíricos, foi possível fazer um recorte sobre a implementação da política de ação

afirmativa nas três universidades públicas brasileiras analisadas e surgiram algumas prospectivas sobre o andamento desse modelo de política pública, ao qual considero importante: primeiro, as cotas raciais devem ser mantidas mesmo com a vigência da lei federal de cotas, e tal medida, sobretudo, tem a consideração de ser uma ação de enfoque social com recorte racial. A lei de cotas e a reserva de vaga sócio-racial criou as subcotas que dentre elas está a racial; no entanto, ela não irá atingir o percentual de demanda da população negra e nem chegará próximo ao percentual de negros em alguns estados, como é o caso da Bahia e do Rio de Janeiro.

Referência Bibliográfica

BOURDIEU, Pierre. Sobre o Poder Simbólico. *In*: O Poder Simbólico 13ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p.7-16.

CARVALHO, José Jorge. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. Proposta para Implementação de um sistema de cotas para negros na universidade de Brasília. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB; 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 1989, p.113-122.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa e princípio constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90. ISSN 1415-4765. Brasília: Publicações IPEA, 2001 pp.49. Disponível em www.ipea.gov.br *Último acesso em 10/04/2013.*

HERINGER, Rosana. Ação Afirmativa à Brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão e estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). *In:* Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras – organização Angela Randolpho Paiva. Rio de Janeiro: PUC Rio/Pallas editora, 2010, p.117-144.

KENNEDY, Randall. O Supremo Tribunal nos Estados Unidos e a ação afirmativa: o caso do ensino superior. In: Ação Afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França / Organização Angela Randolpho Paiva 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.150-209.

MACHADO, Elielma Ayres. Dentro da lei: As políticas de ação afirmativa nas universidades. In: Ação Afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França / Organização Angela Randolpho Paiva 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 18-39.

MENEZES, Paulo Lucena de. A Ação Afirmativa (*AfirmativeAction*) no Direito norte-americano. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Ambiguidade de raça/classe e a mestiçagem como mecanismos de aniquilação da identidade negra e afro-brasileira. *In*: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.79- 84.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga (SP). São Paulo: Edusp, 1998.

O GLOBO. Cota: reitor da Uerj confirma que aluno de medicina foi expulso por fraudar sistema. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, Edição do dia 23 de Janeiro de 2014, p.14.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira Pires. A discussão das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: Ação Afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França / Organização Angela Randolpho Paiva 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.210-239.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. Ação Afirmativa: O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Revista Trimestral de Direito Público n.°15. São Paulo: Malheiros, 1996.

SANTOS, Sales Augusto; SANTOS, João Victor Moreno dos; BERTÚLIO, Dora Lúcia. O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010. Brasília: INESC, 2011.

SISS, Ahyas. As relações Raciais, a educação e as demandas por cidadania dos afro-brasileiros: Do pós-abolição ao "Pra frente Brasil". *In*: Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p.25-65.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Sites visitados:
http://www.unb.edu.br Acesso em 02/07/2012
http://www.uneb.br Acesso em 02/07/2012
http://www.uerj.br Acesso em 02/07/2012

Autores	GT-21/23
RENATO NOGUERA	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

PNBE, INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NEGRA ATRAVÉS/COM (A) LITERATURA INFANTIL

Renato Noguera (UFRRJ)

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa em curso. A agenda traz à luz duas questões. De um lado, as demandas da Lei 10.639/2003. De outro, o Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE). O que nos interessa é o entrecruzamento da legislação educacional antirracista para promoção da equidade étnico-racial através de um programa de promoção da leitura e letramento que incrementa o acervo das redes públicas de Educação Básica.

Do ponto de vista legal os documentos oficiais têm na Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 um marco histórico. Em seguida outras medidas ampliaram o escopo e o raio de ação da obrigação de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alterando Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seguida receberam suporte de uma vasta documentação para implementação, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas.

No que diz respeito ao Programa Nacional de Biblioteca Escola (PNBE) foi por intermédio da Portaria do Ministério da Educação nº 584 de 28 de abril de 1997 que essa política para formação de leitores(as) teve início.

> Art. 1º - Instituir o Programa Nacional Biblioteca da Escola, com as seguintes características básicas: a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica,

> econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
> b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
> c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
> d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico. (BRASIL, 1997, p. 31).

Uma das maiores confusões que paira em torno das determinações para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais está em torno da aparente limitação aos níveis fundamental e médio da Educação Básica. Ora, uma leitura cuidadosa de todos os documentos não deixa dúvidas, a Educação Infantil – tornada obrigatória pela Lei 12.769/2013 – também está submetida aos desígnios da Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, todos níveis e modalidades de ensino devem incluir conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas. Considerando essa determinação legal, O PNBE precisa levar em consideração algumas recomendações explícitas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno(CP) 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004, tal como:

> "f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnico-raciais" (BRASIL, 2008, p.37).

As nossas interrogações convergem com análises do próprio MEC e diversas pesquisas. Por um lado, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC constatou no ano de 2005 através de seminários regionais que seria preciso "[...] subsidiar a elaboração de uma política de formação de leitores que vá além das ações de aquisição e distribuição de livros e acervos às escolas públicas de educação básica" (BRASIL, 2008b, p. 9). Os estudos de Aparecida Paiva (2010) publicados em *Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura* trazem dados importantes como obtidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que "constatou que os acervos distribuídos não estavam sendo usados e que mediadores de leitura precisavam ser formados" (PAIVA, 2010, p. 514).

À primeira vista é relevante registrar que os pré-requisitos para seleção de obras apresenta s aspectos controversos. Primeiro, em pesquisas nos campos "Legislação e

atos normativos" do site do MEC percebemos que dentre as portarias disponibilizadas não constam informações sobre a comissão técnica. Segundo, apesar do MEC preconizar que não adquire material com preconceito, estereótipos ou discriminação negativa de qualquer tipo, encontramos títulos com discriminação racial explícita e implícita no acervo, além de situações como a do debate acerca da obra *As caçadas de Pedrinho* publicada pela primeira vez em 1933. Na referida obra, incluída no PNBE de 2010, Monteiro Lobato escreveu: "Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em

Ano	2010	2011	2012	2013	2014
Quantidade de títulos inscritos	2514	1612	2303	1648	2787
Quantidade de títulos selecionados	250	300	250	360	250

mastros" (MONTEIRO LOBATO, s/d, p.23).

Um aspecto relevante é considerar que numa sociedade de maioria negra, conforme os dados do IBGE: cerca de 53%.

Afinal, se os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atestam que mais da metade da população é negra, por que a e o material paradidático literário ainda ser marcado pela hiper-representação branca? Em termos de proporcionalidade à realidade étnico-racial do povo brasileiro, a ficção literária infantil insiste em ser uma ficção que faz da população branca a "esmagadora maioria", fazendo da população negra uma "imensa minoria".

Metodologia

O nosso escopo metodológico concentra-se na análise dos títulos do PNBE de 2010 até 2014 endereçados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nós procedemos analisando a listagem de material que foi adquirido pelo FNDE e distribuído para escolas públicas brasileiras.

Nesses cinco anos, durante 2010, 2012 e 2014 o PNBE contemplou acervos para as primeiras etapas da Educação Básica. A quantidade de títulos selecionados para a Educação Infantil foi a mesma nessas três ocasiões, 100 livros. Ou seja, 40% dos títulos foram voltados para creche e pré-escola. Nos anos iniciais a quantidade de títulos variou. Dentre os livros voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental identificamos que em 2010 foram 100 títulos. Em 2012 e 2014 foram 135 títulos. Ou seja, de 2010 para 2012 passou de 40% para 54% a quantidade de livros voltados para o acervo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2013, a quantidade de títulos concorrentes diminuiu (de 2303 no ano seguinte para 1648); mas, os selecionados aumentaram (passando de 250 para 360). Nossa análise se concentrou na questão, "qual a quantidade de personagens negros protagonistas nos livros selecionados para os anos iniciais do ensino fundamental?" Foi a partir dela que incidimos nossa análise da lista de livros fornecidas por documentos do MEC dos Editais do PNBE dos anos de 2010 até 2014[119]. Sem dúvida, a tarefa exigiu extremo cuidado para ser finalizada. A nossa análise foi realizada diretamente nos *sites* das editoras com livros selecionados, onde estão disponibilizadas as sinopses e algumas imagens das personagens protagonistas.

Resultados parciais

Uma análise dos livros selecionados pelo PNBE nos anos de 2010, 2012 e 2013 os anos iniciais proporcionou os seguintes quadros:

Quadro 1 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010.

Título	**Editora**
1- Contos ao Redor da Fogueira	AGIR
2- Azur & Asmar	Edições SM
3- Histórias de Ananse	Edições SM
4- Nina África	Elementar
5- Valentina	Global

[119] Nós ficamos concentrados nos anos de 2010, 2012 e 2013 porque o ano de 2014 não tinha sido publicado até o fim da confecção deste artigo no início de 2016.

6- Betina	Mazza
7- O Casamento da Princesa	Prumo
8- A Caixa de Lápis de Cor	Positivo

Quadro 2 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2011.

Não houve seleção para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2012

Título	**Editora**
1- Obax	Brinque Book
2- O menino que comia lagartos	Edições SM
3- Lila e o segredo da Chuva	Biruta
4- A turma da Pererê: 365 dias na mata do fundão	Editora Globo

Quadro 4 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2013.

Não houve seleção para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2014.

Título	**Editora**
1- Joãozinho e Maria	Mazza Edições
2- Pedro Noite	Biruta
3- Irmã Estrela	FTD

Um balanço de 2010 até 2014 constata que a quantidade de livros infantis endereçados para estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental através do PNBE surpreende se analisarmos a proporção do protagonismo negro.

Debate teórico

Nosso debate precisa levar em conta o impacto da literatura infantil na produção de identidade étnico-racial nas crianças negras. Ou ainda, em outros termos como a produção de subjetividade através da literatura infantil contribui para uma identidade negra positiva das crianças? Essa é uma das nossas indagações mais importantes. Em busca de avaliar o que contribui para que possamos valorização da negritude através do PNBE. Negritude é aqui entendida como representação naturalizada e positiva da população negra e o reconhecimento de sua identidade e ancestralidade africana. Pois bem, nossa indagação pode ser assim descrita: em que medida a "qualidade" antirracista e de promoção da equidade étnico-racial do acervo impacta positivamente na consciência infantil da negritude? Neste sentido, o PNBE deve ser encarado como um Programa de extrema relevância que pode ser aperfeiçoado através de algumas contribuições de pesquisa feitas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Uma questão-chave aqui é o impacto que a cultura exerce sobre as crianças através de seus elementos de circulação e amplificação, especificamente a literatura. Para Abramovich (1989), a literatura infantil influencia definitivamente no processo de construção de identidade da criança, servindo como fonte de significados existenciais que podem ser aplicados no mundo, entretanto, para isso a criança precisa recriar a realidade e imaginá-la. Conforme Maria Aparecida Silva Bento (2012), os estudos acerca da identidade negra na infância parecem convergir em diversos aspectos, tais como:

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a, criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);

- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. Uma questão importante que se coloca é como, em idade tão tenra, as crianças podem estar tão ligadas às dimensões de fenótipos bem como aos valores que informam essas dimensões (BENTO, 2012, p. 101).

Um panorama da história da literatura infantil parece não deixar muitas dúvidas.

"A primeira sensação era a de não existirem [personagens negras], de nunca aparecerem nas aventuras, nas histórias de amor, nas de suspense, no mundo das princesas, dos heróis e das turmas desses enredos" (LIMA, 2005, p. 103). Segundo Heloisa Pires Lima, " não eram visíveis nesses repertórios comuns" (Idem). Se durante muito tempo a invisibilidade era a tônica, na atualidade, apesar dos avanços, o cenário ainda é muito eurocêntrico e apoiado na branquidade como norma. Porém, a Lei 10639 e sua articulação com o PNBE são marcos importantes que não podem ser desconsiderados. Dentro da história da literatura infantil podemos identificar que no Brasil antes de 1920 praticamente ignoram personagens negras (Gouvêa, 2004, 2005). Outro problema está na sub-representação em textos e ilustrações. O aspecto da pouca elaboração das personagens negras também não pode ser desconsiderado, a ausência de um núcleo familiar destoa da representação das personagens brancas infantis imersas naturalmente num cenário em que a família é elemento constitutivo. Não é raro que além das crianças negras serem representadas com pouco ou nenhum pertencimento familiar, sejam desprovidas de origem geográfica ou identidade cultural (Rosemberg, 1985; Bazilli,1999; Lima, 2005; Gouvêa, 2004, 2005; Kaercher, 2006; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Venâncio,2009; Debus, 2010; Oliveira, 2011).

Considerando o acervo fornecido pelo PNBE, a baixa frequência de livros com protagonismo negro é uma realidade. Outro problema é que nem todo material selecionado ultrapassa os entraves acima elencados. Nós temos graves problemas que precisam ser alvos de debates públicos e políticas específicas de promoção da equidade étnico-racial. Com isso, não estamos dizendo que a inclusão de exigências antirracistas não sejam um avanço na política de aquisição e distribuição de acervo literário. Mas, não podemos deixar de analisar criticamente os dados coletados.

A análise das pesquisas suscita outra discussão relevante, como interagem infância e negritude através da produção de subjetividade da literatura infantil? Aqui entendemos por produção de subjetividade um processo; não se trata de um ponto de partida ou uma

interioridade prévia (Birman, 2000). Partindo dessa perspectiva da produção de subjetividade como um processo, emerge um conceito importante para elucidação deste processo, a ideia de subjetivação (Foucault, 1988, 1990; Deleuze, 1992). Ora, diante desta perspectiva a identidade pode ser mantida, reelaborada, transformada ou fixada (Foucault, 1997). Nossa leitura é que o racismo (antinegro) funciona de diversos modos, dentre os quais pela manutenção da invisibilidade. "Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: um corte entre o que deve viver e o que deve morrer" (2002, p. 304). A morte é "simbólica", como nos diz Foucault: "É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassínio direto, mas também tudo o que pode ser assassínio indireto: o fato de expor à morte, (...) a morte política, a expulsão, a rejeição, etc". (Ibidem, 306).

Ora, uma literatura que estereotipa ou invisibiliza personagens negras atua como um elemento que fortalece o processo de subjetivação de recusa da identidade negra. A "morte" aqui pode ser definida como a desvalorização e recusa da identidade negra. Nós aqui denominamos esse fenômeno de produção de subjetividade da branquidade como norma da infância de morte da identidade negra na infância, ou genocídio simbólico da infância negra. Essa expressão conceitual significa que os processos de produção de subjetividade são marcados por perspectivas que reforçam a recusa da identidade negra.

Ora, como os livros destinados às crianças que integram o acervo do PNBE integram, participam e são elementos constitutivos da produção de subjetividade a baixíssima frequência de protagonismo negro causa surpresa. Afinal, numa sociedade em que a população negra – a soma de pretos e pardos – é de 53%[120], o balanço da literatura infantil com protagonismo negro apresenta-se em percentuais muito tímidos conforme o quadro abaixo.

PNBE/ANO	PERCENTUAL DE LIVROS COM PERSONAGENS NEGRAS PROTAGONISTAS
2010	0,08%
2011	Não houve seleção para os anos iniciais

[120] Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016.

	do Ensino Fundamental.
2012	0,04%
2013	Não houve seleção para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
2014	0,03%

Ora, esses resultados querem dizer alguma coisa? O PNBE é uma política importante para aquisição de acervo e promoção da leitura; mas, nossa avaliação considera que a baixíssima frequência de personagens negras é um empecilho para que crianças negras (pretas e pardas) e não-negras – amarelas, brancas e indígenas – possam perceber a negritude de modo positivo. Para o filósofo alemão Walter Benjamin (1984), a criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. Benjamin insiste que o desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura. Em outros termos, a leitura da criança é feita através da identificação com alguma personagem para perfazer o trajeto da trama. Conforme estudos diversos (BENJAMIN, 1984; ISER, 1996; SCHONS & FUKUE, 2012), a criança gosta de "vestir-se" de alguma personagem, quase sempre a protagonista para acompanhar o percurso da história. Neste sentido, à medida que poucas protagonistas são negras diminuem-se muito as possibilidades de construção, formação de uma criança leitora que percebe na negritude qualidades e potências positivas. Diante desses resultados, vale dizer que se nas histórias, heroínas, heróis, princesas, príncipes e a esmagadora maioria de protagonistas são brancas e brancos fica difícil para as crianças optarem por identificarem-se com personagens negras. Por conseguinte, a formação de crianças leitoras através deste acervo do PNBE 2010, 2012 e 2014 não contribui para que crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental fortaleçam a identidade negra na infância ou percebam a negritude de modo positivo.

Conclusões parciais

Nosso intuito não foi trazer conclusões categóricas a respeito de um tema que envolve aspectos tão variados, pelo menos dimensões políticas públicas, históricas,

filosóficas, psicológicas, sociológicas e artísticas. Nossa proposta está em ampliar o canal de diálogo a respeito de uma relação entre a concepção filosófica de políticas públicas de incentivo à leitura e os impactos e desdobramentos para promoção da identidade negra em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Um assunto dessa envergadura aqui representa uma parcela ainda inconclusa de uma pesquisa que envolve docentes e estudantes de várias instituições.

Outros aspectos importantes estão nos critérios de escolha do acervo. Tudo indica que o protagonismo negro na literatura infantil não é um elemento decisivo para seleção do acervo. Sem dúvida, não podemos colocar ou debitar na conta da liberdade artístico-literária a baixíssima frequência de protagonismo negro na escolha das obras. Afinal, Eduardo Assis Duarte (2011a, 2011b) tem feito um trabalho significativo na revisão do cânone literário, introduzindo a expressão conceitual de literatura afro-brasileira trazendo uma cartografia dessa produção. Vale lembrar que antes mesmo da noção de literatura afrodescendente que procura articular autoria e a abordagem temática como critérios; os *Cadernos negros* – publicação de poesias e contos de autoria negra – que surgiram em 1978 já tinha ensejado o debate em torno da literatura negra. Cuti que defende essa perspectiva de literatura negra brasileira também, assim como Assis Duarte, ajuda a entender que não somos carentes de produção literária em que o protagonismo é negro. O problema não estaria em "dar voz" à literatura infantil negra/literatura negra infantil e/ou literatura afro-brasileira infantil/literatura infantil afro-brasileira[121]; visto que sua voz está existe. O problema está na falta de "dar ouvidos". De qualquer modo existe muito por fazer se quisermos caminhar para uma sociedade em que a branquidade não seja norma, a perspectiva eurocêntrica não seja versão oficial e a infância negra possa ser uma identidade positiva que emerge na produção literária para além das armadilhas da inclusão.

Todavia, percebemos um grave problema na categoria "inclusão" de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na modalidade das políticas de aquisição de acervo e estímulo à leitura voltadas para o público infantil. A inclusão não deixa de ser uma estratégia de subjetivação que não leva em conta elementos de extrema relevância como a paridade, a equidade étnico-racial e de gênero, naturalização das personagens negras. Por fim, nosso artigo pretende abrir uma rede para que possamos

[121] Não faz parte do escopo deste trabalho adentrar esse debate.

dar continuidade a um debate que deseja problematizar o viés da inclusão; inflar a perspectiva da "naturalização" e deixar algumas sentenças de interrogação para o PNBE em favor da produção de identidades negras na infância. A saber:

- Por que numa sociedade de maioria negra, o protagonismo negro na literatura infantil é subrepresentado?
- Por que a criança branca é vista como criança nas representações e ilustrações da literatura infantil, e, a criança negra como criança negra?
- Qual o efeito de uma distorção da realidade que representa e ilustra o público infantil brasileiro da literatura como se fosse hegemonicamente branco?
- As políticas públicas de promoção da leitura e aquisição de acervo devem primar pela inclusão? Que tipo?
- Não é raro encontrarmos peças publicitárias destinadas ao público infantil com a seguinte composição: seis crianças contracenam com um produto, dessas: quatro são brancas, uma é negra e a sexta amarela (asiático-descendente), indígenas ficam de fora e a população negra aparece como "minoria". Ora, em que medida os títulos escolhidos pelo PNBE de 2010, 2012 e 2014 têm reforçado essa ilustração das peças publicitárias infantis mais recorrentes? A escolha de um acervo de literatura infantil não deveria, para fins educativos antirracistas, questionar o *status quo* da branquidade?

Referências

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 abr. 1997(b). Seção 1, p. 8519. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1182366/pg-31-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-29-04-1997/pdfView. Acesso em: 13/03/2015.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04/11/2013.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004(a). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF,

19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: -02/03/2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004(b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 05/05/2010.

_____. Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA. **Diário Oficial da União**, n. 250. Brasília, DF, 29 de dez. de 2005. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso em: 01/10/2010.

_____. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008(a). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11/05/2015.

_____. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008(b).

_____. Ministério da Educação. FNDE. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009(a). Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. de 2009. Seção 1. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/22-2009?download=156:res07-20032009. Acesso em: 24/09/2012.

_____. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2009(b). Disponível em: http://www.portaldaigualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

_____. Resolução nº 39, de 17 de julho de 2009(c). Altera a Resolução Nº 7, de 20 de março de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. de 2009. Seção 1. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000039&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 01/08/2014.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Portaria nº 99, de 29 de julho de 2009(d). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. de 2009, n. 145, p. 16. Disponível em: http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/DOU/2009-2/07/DO1_2009_07_31.pdf

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria & prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CUTI. “Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos”. In QUILOMBHOJE (ORG.) **Reflexões sobre literatura afro-brasileira**. São Paulo: Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985, p. 15-24.
_____.**Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. “Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra” In: _____ (org.).**Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 1 (Precursores). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011 a.

_____ (2011b). “Por um conceito de literatura afro-brasileira”. In DUARTE, Eduardo Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

Duarte, Eduardo Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 1,2,3 e 4. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011 c.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GONÇALVES, Ana Maria. **O Racismo Explícito de Monteiro Lobato**. Disponível na internet: http://lusoleituras.wordpress.com/tag/cultura-afrobrasileira/. Acesso: 25 de agosto de 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: 34, 1996.

KHEDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. Vol. III, [s/d]. Digitalização e Revisão de Arlindo San. Disponível na internet: http:// www.bestpdfbooks.com /. Acesso: 05 de julho de 2011.

LIMA, Heloisa Pires. “Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil” In MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no**

campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 503-533. (Didática e prática de ensino).
_____. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: _____ (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012a, p. 13-33.

PAIVA, Fabrícia Vellasquez. **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor**: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PRATA, Maria Regina. "Foucault e os modos de subjetivação" In **Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos**, v. 1, nº 1, p. 37-40, 2001.

Autores	GT-21/23
SIDNEI CLEMENTE PERES GESSIANE AMBROSIO NAZARIO	Educação, Relações Étnico-raciais, Gênero, Sexualidade

CULTURALISMO E BUROCRATIZAÇÃO: OS OBSTÁCULOS SOCIAIS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NO ESPAÇO ESCOLAR.

Sidnei Clemente Peres (UFF)
Gessiane Ambrosio Nazario (UFRJ)

Introdução

Uma extensa rede familiar constituída em torno da liderança e do carisma da DªUia, deslocada para a periferia urbana de Búzios, se identificou, em meados dos anos 1990, como remanescentes de quilombo, fundaram uma associação étnica e reivindicaram a retomada das terras através da titulação prevista na carta constitucional de 1988. Sua identidade quilombola e sua reivindicação territorial foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares em 1999 (DOU Nº 63, Seção 1, pág. 9-10, de 05/04/1999), mas até o momento a titulação não foi efetivada.Com a emancipação de Búzios a Rasa passou a sofrer mais invasões em seus territórios e o crescimento do mercado imobiliário na construção de novos condomínios, pousadas, casas de veraneio e hotéis reduziram um território que antes era apenas ocupado por parentes.[122]

[122]Búzios é um município que se emancipou de Cabo Frio em meados dos anos 1990, conhecido mundialmente como balneário turístico devido a suas praias belíssimas e a visita da atriz francesa Brigitte Bardot nos anos 60 (que alias tem uma estátua na orla, na Armação). A Rasa era conhecida como "terra de negros" e seus moradores eram chamados pelos moradores da Armação como "os negros da Rasa". As pessoas da Rasa sempre sofreram racismo pelos brancos que vinham de fora ou pelos moradores da

Os mais velhos da comunidade negra da Rasa preservam a memória da escravidão na Fazenda Campos Novos, da permanência nas terras que ocupavam, depois da abolição, através de pagamento em dias de trabalho e da expulsão com a venda e fragmentação da grande propriedade fundiária para uma área de Búzios que se tornou periférica e estigmatizada como bairro de negros em contraste com a Armação, onde se concentraram os pontos turísticos, hotéis, pousadas e casas de veraneio. A filiação a igrejas evangélicas por membros da comunidade negra da Rasa é ampla e envolve as principais lideranças quilombola, o que tem gerado tensões e conflitos sustentados em uma identidade religiosa que recusa estratégias de definição da etnicidade baseadas na manutenção de tradições ou de uma religiosidade de origem africana, defendida e promovida por mediadores e agentes públicos governamentais e não governamentais. A identidade quilombola se sustenta predominantemente nos esforços de re-enquadramento social e político de uma memória da escravidão e de expropriação fundiária (ou seja, de lembranças de um campesinato negro pretérito) e silenciamento (e não esquecimento) de itens culturais de africanidade (incluindo antigos pertencimentos a religiões afro-brasileiras, abandonados com a conversão evangélica).

A Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas, é uma conquista do movimento negro pela reformulação do papel do negro na história brasileira e por uma educação que respeite a diversidade, que combata o preconceito e a discriminação raciais. Faz parte de um conjunto de direitos etnicamente referenciados que vem sendo reconhecidos pelo Estado brasileiro nos últimos anos através da legislação (como a Lei Caó que criminalizou o racismo), da criação de órgãos governamentais (como a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial) e políticas públicas (como a implantação de cotas raciais no ensino superior e a titulação das terras quilombolas[123]). Segundo Santos (2005) ocorreram alguns pequenos avanços com a aprovação de algumas leis na área da educação, em alguns estados, na segunda metade dos anos 1990, após anos de reivindicação, que

---

Armação, pois diziam que a Rasa era roça e "terra de preto". Essa história de segregação está bem clara no processo de urbanização do município de Búzios. Antes pertencente ao município de Cabo Frio, Búzios foi pensada e planejada para ser uma atração turística e terreno fértil para a especulação imobiliária (XAVIER, 2006).

[123] Não estou considerando aqui o ritmo lento em que as demandas territoriais quilombolas vêm sendo atendidas desde a inclusão na Constituição Federal do ADCT 68 e da promulgação do Decreto 4887/2003, que sistematizou os procedimentos administrativos de regularização fundiária das comunidades remanescentes de quilombo.

propiciaram a revisão de livros didáticos que retratavam o negro de forma estereotipada. A democratização do acesso e permanência no sistema escolar, assim como a reformulação dos currículos, sempre foi considerada importante ferramenta para a ascensão e reconhecimento social do negro na sociedade brasileira. Mesmo admitindo o avanço da Lei 10.639, Santos (2005) critica a ausência de responsabilização dosgovernos federal, estaduais e municipais pela formação dos professores como condição para a sua implementação. A escola é um espaço potencial de interculturalidade crítica e criativa, onde diferentes saberes e experiências trazidos pelos alunos, aprendidas nos seus grupos e comunidades de origem, são reduzidos ou negados pela lógica burocrática (provas, projetos, tarefas, gráficos de rendimento, etc.) de um ensino que transforma as crianças em agentes passivos de conhecimentos, transmitidos de maneira verticalizada pelos professores, que ignoram as memórias, saberes e histórias coletivas que permeiam suas existências.

Apresentando osconeitos de conservantismo burocrático e culturalismo.

Cabe fazer uma breve apresentação do conceito de Conservantismo Burocrático, do sociólogo Karl Mannheim (1986), pois constitui uma relevante ferramenta para pensarmos a organização social do espaço escolar e os mecanismos estruturais correspondentes que impedem a democratização deste cenário de interação e, portanto, o respeito à diversidade e a implantação da Lei 10639. A burocracia para Weber (1999) se inscreve no processo de racionalização das esferas da vida social, na verdade é considerado por ele como a sua expressão mais acentuada. Uma tensão que perpassa a modernidade (e a base da sua sociologia do Estado) para Weber (1999) é entre a burocracia e a liberdade, entre a técnica e a política. Mannheim (1986) retoma esta oposição Weberiana entre burocracia e política. Um espaço social burocratizado é caracterizado sociologicamente por um alto grau de racionalização, logo de ampliação do cálculo e da previsão, através da depuração da dimensão afetiva e valorativa (irracional no sentido Weberiano), restrição do caráter subjetivo da ação humana, transformando a conduta em uma peça necessária de uma engrenagem normativa coerente e hierarquizada constituída por um conjunto de regulamentos (outorgados ou consensualmente estabelecidos) que impõem uma obediência rigorosa e

automática.[124]Este é o terreno inadequado para a ação política que requer decisão, ou seja, escolha deliberada moralmente orientada, apoiada em valores e sentimentos coletivos; logo que não se justifica na obediência cega a ordenamentos impessoais que sustentam o senso de eficiência dos procedimentos adotados. O resultado é a despolitização do ambiente social, pois a dinâmica da vida social (com seus conflitos e problemas) é controlada e reduzida,através da transformação de decisões e posicionamentos subjetivos e eticamente orientados em soluções objetivas tecnicamente informadas.Neste cenário extremamente racionalizado emerge o Conservantismo Burocrático, uma atitude[125]autoritáriacondizente com um espaço social onde reina a obsessão pela rotina e o terror das incertezas advindas das demandas não previstas nos regulamentos e ameaçadoras das hierarquias estabelecidas.

A aplicação da Lei 10.639 pressupõe mudanças importantes e radicais no funcionamento da instituição escolar que são sabotadas inconscientemente pelo habitus ou conservantismo burocrático que rejeita (não necessariamente de forma consciente e planejada) a proposta política e transforma a referida lei e suas possíveis repercussões em tarefas ou procedimentos administrativos, isto é, em regras que devem ser cumpridas (sem a percepção do seu sentido e relevância social e política) através de um ensino verticalizado e autoritário. A Lei politiza a escola e se choca com esse espaço totalmente burocratizado, pois requerque ele seja totalmente rediscutido. Não só com relação ao racismo e a memória quilombola, mas como uma democratização da escola na sua plenitude.Para Mannheim o político toma decisões e o burocrata se esconde atrás dos regimentos, despolitizando propostas de mudança e os conflitos ao inseri-los na inquebrantável e confortável rotina dos procedimentos regulares. O político e o burocrata são tipos ideais, conceitos referentes a modalidades de ação e relação social. Na realidade concreta essas coisas se misturam. O político não está livre de lidar com as regras assim como o burocrata toma decisões, porém suas decisões são concebidas como cumprimento automático de ordens. Exemplo da diretora que disse “isso é uma questão muito política”.

---

[124] Estamos nos detendo aqui, para os objetivos deste artigo, apenas na caracterização sociológica do Conservantismo Burocrático que Mannheim inscreve na análise de outras modalidades de pensamento político no âmbito da sua discussão sobre sociologia do conhecimento e as possibilidades e condições sociais de uma ciência política.

[125] Uma disposição mental, no sentido do conceito de habitus (Bourdieu, 1989), um senso prático do jogo social, um saber implícito incorporado no comportamento dos sujeitos.

A etnicidade é definida pelo seu caráter histórico e organizacional, ou seja, os sinais diacríticos da identidade são forjados em contextos de elaboração das fronteiras sociais. A autenticidade deve ser concebida a partir das operações cognitivas através das quais uma coletividade concebe as suas expressões culturais de identidade. As tradições e as noções de origem, ancestralidade, são dinâmicas, constituídas pelo grupo a partir de demandas políticas em contextos do presente (BARTH, 2000; LINNEKIN, 1983), são construções simbólicas coletivas. São os próprios sujeitos que definem os seus critérios de inclusão e exclusão e quais são as suas tradições distintivas (nunca o antropólogo ou qualquer autoridade governamental), muitas vezes atribuindo significados diferentes a valores, comportamentos e instituições compartilhadas com outros segmentos da sociedade nacional. Designamos como culturalismo a concepção de uma correspondência simples e absoluta entre cultura e identidade; sendo o grupo (seja indígena ou quilombola) pensado como constituído na base de um conjunto de traços de tradição estáticos e transmitidos inalteradamente através das gerações para preservar sua suposta autenticidade. O culturalismo está na base de uma postura cognitiva e moral diante de povos e comunidades muito arraigada no senso comum e amplamente reproduzido na escola, concomitantemente ao conservantismo burocrático, gerando certa inércia institucional que dificulta mudanças.

Constatamos que tudo o que acontece na escola inclusive o que é lecionado está voltado para a constituição da formalidade (SANTOS 2005). O enquadramento das atividades escolares ao âmbito da burocracia reforça a lógica da meritocracia que, no caso da Rasa, exclui o negro pobre e quilombola deste sistema que não leva em consideração seus modos de vida. A superficialidade em tratar questões históricas e políticas relevantes à comunidade na qual a escola está inserida é oriunda da burocracia. A Lei 10.639 possibilita o diálogo democrático sobre as diferentes visões que permeiam a escola que são oriundas das diferentes pessoas que a compõem com suas experiências e posições distintas. Qualquer esforço de aplicação desta Lei deve dialogar com estas implicações e isto deverá ser auxiliado através de formação continuada e crítica para que tais mudanças não sejam impostas autoritariamente e sabotadas ao serem incorporadas ao habitus burocrático, inerente a rotinas de trabalho que não valorizam a autonomia e criatividade do professor e os saberes e vivências dos alunos (e de suas famílias) em contextos de interlocução mais simétricos e de mútuo conhecimento.

Observando a burocracia e o culturalismonas práticas pedagógicas.

Para refletirmos sobre o conservantismo burocrático vigente na escola relataremos algumas atividades que acompanhamos de perto, durante o ano de 2014, e ao acompanhar as atividades exibidas em redes sociais pela própria equipe educacional da escola João José de Carvalho (João Guelo) no bairro da Rasa, Armação dos Búzios, no ano de 2015. Ao chegar na escola, explicamos que seria observado como a educação de Búzios, estaria tratando das questões propostas pela Lei Federal 10.639/03. A princípio a maioria dos professores e diretoria desta escola, só tinha ouvido falar dessa legislação e sabiam se tratar da "cultura afro", outros sequer sabiam do que se tratava.

A escolha do tema a ser trabalhado nas aulas, pelas professoras e professores, provém da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) que por sua vez se baseia nos programas curriculares nacionais. Reportamo-nos às aulas de história e geografia que eram as que se voltavam a discutir a temática de "identidade" e "história e cultura local". Relataremosas atividades de uma turma da educação infantil (pré-I, com crianças de 4 anos), uma turma de 1º e 4º anos do ensino fundamental. Durante conversas com as professoras ouvimos suas dificuldades para se trabalhar com o tema, um problema que também será brevemente debatido por aqui. Para entendermos este contratempo temos que nos voltar para o início da delineação do "problema", ou seja, quando se iniciou a discussão de se tratar sobre o tema da diversidade em sala de aula com o foco, no caso da Rasa, voltado na população negra local. Nos PCN'S (Parâmetros curriculares Nacionais), um documento do MEC que orienta todas as escolas do país, tanto públicas quanto particulares, a seguirem os temas propostos de acordo com o nível escolar, a discussão sobre noções de cultura, diversidade cultural, identidade e relações étnico-raciais começaram a fazer parte das regulamentações no final da década de1990 para os segmentos fundamental e médio e vem sendo aperfeiçoada conforme a produção acadêmica e o diálogo com os movimentos sociais. Tais documentos representam oespaço político e social significativo conquistado pelo movimento negro e antirracista no processo político brasileiro e consequentemente no campo educacional. As demandas levantadas pelo movimento negro simbolizam a vontade de democratização do ensino brasileiro e a correção de desigualdades históricas em nossa sociedade (MATTOS&ABREU, 2008).

Ao acompanharmos as aulas sobre esta temática nas turmas citadas, observamos e vimos que tais questões eram transmitidas aos professores em reuniões pedagógicas pelas orientadoras pedagógicas que recebiam orientações da secretaria de educação local e diziam que elas deveriam "trabalhar sobre o tema do quilombola em suas aulas

de história". Tais orientações causavam muita frustração a estes profissionais, pois, segundo elas, asinformações quanto à história dos negros quilombolas da Rasa e o período da escravidão no município ainda são muito precárias entre o corpo docente, tanto que sempre eu as ouvia dizerem "o que fazer" ou "como fazer".

Os questionamentos destas profissionais envolvem o conhecimento e o domínio de discussões complexas sobre o conceito de cultura, identidade, processos de territorialização e desconstrução do termo histórico de Quilombo. Por que estamos dizendo isso? Porque ao acompanhar o trabalho e planejamento das professoras, concluímos que para se compreender a história e a situação atual do quilombo da Rasa é necessário ter um aprofundamento nos estudos sobre tais conceitos para não cair em reificações que levam a práticas de exotização da cultura e história negra desprovidas de sentido para os alunos, como vimos ao acompanhar as atividades escolares de crianças de famílias quilombolas. A exemplo disso podemos citar a confecção de várias máscaras africanas, bijuterias, roupas e cartazes que exploravam mais o caráter estético do que os significados de tais objetos para o grupo em que foram produzidos e que relações havia com a vida das crianças, sobretudo as de famílias quilombolas.Enquanto pessoas, objetos e lugares que são referências para a memória e história quilombola na Rasa não tem a menor atenção em sala de aula. Essas atividades foram elaboradas pelas professoras de arte durante a semana da consciência negra. Considero que o problema não esteja na professora, mas sim no próprio sistema educacional brasileiro que não oferece uma formação adequada aos professores para que tenham entendimento e autonomia no assunto para desenvolver em suas ações pedagógicas.

Sobre a dificuldade mencionada podemos nos remeter ao autor Amauri Pereira que discute justamente o que está acontecendo em Armação dos Búzios: a exotização da cultura e história africana. Segundo o autor, apesar de vivermos em um período oportuno para dar consistência aos estudos que valorizem as histórias e culturas dos afro-brasileiros temos de estar atentos às "armadilhas" que; fazem-nos deixar de considerar as demandas realmente relevantes para a subsistência do povo negro; trabalhar de forma acrítica tendo como consequência a reprodução de estereótipos que contribui para reforçar uma imagem exótica do negro e suas culturas, mantendo-o na posição de objeto, cujas considerações são os produtos de suas vivências, uma cultura de forma materializada que as pessoas querem adquirir como adorno(PEREIRA, 2008).À exemplo disso, inúmeras vezes ouvimos as professoras afirmarem que "na Rasa, os quilombolas não tem nenhum objeto de suas culturas para nos mostrar". Isto

demonstra a necessidadeque as pessoas têm de materializar uma história para ter credibilidade; de pensar a cultura quilombola como um conjunto fechado e estático de traços de tradição inalterados e exóticos; e as limitações para compreender que na Rasa, a identidade dos quilombolas está ligada a uma memória coletiva, ou seja, entre uma extensa rede de famílias descendentes dos africanos escravizados no "antigo Cabo Frio" cujas fazendas pertenciam ao traficante de escravos José Gonçalves da Silva.[126]

Reforçamos ainda em concordância com o pensamento do autor que exotizar é também uma forma de discriminação e reprodução do racismo, pois apresenta o sujeito negro de uma maneira simplista ao silenciar seu histórico de resistência, no caso dos afro-brasileiros, como se não fosse sujeito capaz de se sobrepor ao sistema opressor que a todo o momento o desqualifica. Por que não usar a própria história da Lei 10.639 para relatar aos alunos que vivemos em uma sociedade racista e que se esforça para manter ricos e pobres em lugares antagônicos, reforçando assim as desigualdades sociais. É importante também não reduzir as múltiplas formas de resistência negra no Brasil a apenas uma delas, menosprezando a diversidade de estratégias coletivas acionadas para enfrentar a dominação, o racismo e as diversas formas de organização social da diferença cultural e construção de identidade. Exotizar a cultura e história dos afro-brasileiros é uma maneira de reforçar estereótipos na escola, desconsiderar o modo próprio das comunidades de origem das crianças conceberem sua cultura e identidade no presente e deslegitimar as demandas por direitos territoriais ao situar os quilombolas num passado evanescente, como acontece na Rasa. Abaixo relatamos um encontro de professores promovido pela secretaria de educação sobre "educação étnico-racial".

No dia 27 de maio de 2015, aconteceu no teatro INEFI[127] da Rasa o II Fórum de Educação Afro-Brasileira do município de Búzios, que foi organizado pela coordenação de diversidade cultural da Secretaria de Educação juntamente com o ConselhoMunicipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR).Um seminário temático, com um dia de duração, não é o melhor formato para desenvolver capacitação (que deve ser continuada e permanente) em educação étnico-racial, inserindo a discussão no contexto da Região dos Lagos e do município de Armação dos Búzios, onde vivem várias comunidades quilombolas. Tal perfil reduziu o evento ao cumprimento pontual de exigências legais ou normativas vindas de instâncias superiores do sistema educacional, que serve mais

[126] Sobre a história do tráfico ilegal de escravos no antigo Cabo Frio cf. ACCIOLI, 2012.

[127] Instituto de Educação e Formação Integral Judite Gonçalves.

para produzir relatórios de prestações de contas do que gerar efetivas mudanças no sentido proposto e desejado pela Lei. Ou seja, como veremos logo adiante conservantismo burocrático e abordagem culturalista se combinaram para despolitizar o debate e redefinir o significado e objetivo de combate ao racismo e valorização da cultura, história e memória afro-brasileira, inclusive ignorando a luta atual pelo território quilombola na Rasa. Búzios é um município cuja economia tem como eixo central o turismo, de modo que os empresários ligados a especulação imobiliária exercem grande poder na configuração urbana e no cenário político local (como por exemplo, o financiamento de campanhas aos cargos eletivos municipais), cujos interesses se chocam com a titulação das terras quilombolas. Não é irrelevante que os projetos da prefeitura (artesanato, comida, festas, etc.), impostos autoritariamente, para a comunidade quilombola da Rasa têm um viés nitidamente culturalista, destinados à produção de bens turísticos, que invisibiliza o conflito e a luta pela terra e deixa intacto o quadro de injustiça fundiária, socioeconômica e étnico-racial. Cabe dizer que o COMPIR de Armação dos Búzios é liderado por uma militante do movimento negro que acumula desavenças com os quilombolas da Rasa por querer impor-lhes certos costumes de religiões de matriz africana, a qual é adepta, criando assim um afastamento da associação quilombola com as atividades promovidas por este setor, posto que a maioria das famílias quilombolas éevangélica.

O evento foi destinado aos professores de história, geografia, artes e literatura. O fato mais pertinente a ser destacado aqui para a reflexão é a maneira como foi apresentado aos professores a "cultura negra": homogênea e estática, desprovida de reflexão sobre como vivem os quilombolas, hoje, na Rasa. Foi convidada uma professora para apresentar um trabalho que desenvolve sobre Jongo. Esse trabalho consiste em, segundo ela explicou, trazer aos alunos o conhecimento da cultura negra e da dança. Para isso ela ensina para elas a história da dança, músicas e passos. Ela enfatiza que encontra muita resistência de pais de alunos e até de colegas evangélicos que dizem que ela está ensinando os alunos a fazer macumba mas confessa que ao final do ano sente-se feliz ao ver que seus alunos sentiram-se atraídos pela cultura negra através do jongo. Para falar sobre a Lei 10.639 foi convidada uma advogada militante do Movimento Negro da Região dos Lagos com especialização em Educação étnico-racial pelo PENESB/UFF que falou sobre a história de construção e aprovação da lei o que deixou os professores "muito satisfeitos", conforme os próprios comentários ao alegarem que se cobra deles que tratem sobre o assunto em suas aulas, mas não lhes são

oferecidos suportes pedagógicos sobre o assunto. A fala sobre a Lei foi na parte da manhã onde se encontrava um número reduzido de professores com relação ao número da tarde. É importante ressaltar que a advogada não aprofundou o debate em torno da diversidade possibilitado pela Lei,enfocando mais a questão da intolerância religiosa. Durante a tarde, na palestra sobre as religiões de matriz africana, houve um embate com os professores evangélicos que afirmavam ser "contra o ensino de qualquer religião na escola".Tal conflito remete a singularidade história e social de formação e desenvolvimento do campo religioso no bairro da Rasa, principalmente no século XX. A conversão massiva, nos anos 1940, ao neopentecostalismo se constituiu em esfera de negação do estigma e de manutenção da distinção social (através da mudança de diacríticos religiosos) aos brancos católicos (descendentes dos antigos senhores), no contextodo processo de expropriação da terra no período pós-abolição que constituía a base da reprodução social das famílias descendentes de escravos.

A organização do evento trouxe outros convidados para falar sobre possíveis trabalhos a serem realizados em sala de aula com os alunos. Nas apresentações dos convidados o que prevaleceu foram exemplos de trabalhos estéticos para serem realizados com os alunos.Até ao se tratar da cultura indígena o que foi enfatizado foram os desenhos e significados de símbolos de pinturas indígenas para a confecção de trabalhos artísticos. Em um dos comentários dos professores foi dito que "temos que resgatar a história dos remanescentes quilombolas porque eles estão morrendo e daqui a pouco a gente não vai mais saber dessas histórias e não teremos mais quilombolas". A estetização da cultura (simplificada como cultura material e tangível) e identidade de povos indígenas e quilombolas descontextualiza os seus significados dos processos e situações sociais de fabricação e uso destes objetos e imagens e como operam como marcadores de diferença frente a outros grupos e comunidades; além de pressupor que "arte" é uma categoria universalmente válida em qualquer universo sociocultural. Em vez de estimular as crianças a pensarem as próprias formas culturais de construção da identidade vigente nas suas famílias e comunidade no presente, remete os "quilombolas" para um passado que fatalmente os conduz a um presumível "estado de extinção iminente" e os reduz a "resquícios" de uma condição de plenitude que estaria se perdendo.

Ao acompanharmos a preparação e o desenrolar das aulas de história de uma professora do 4º ano, percebemos a disponibilidade da docente em querer conhecer mais sobre a história dos negros quilombolas da Rasa. Então, buscamos auxiliá-la com

muitas conversas sobre a especificidade histórica do lugar e a importância de fazer com que os alunos aprendessem a valorizar os saberes de suas próprias famílias e aprendendo que o mesmo era importante para a conservação da memória e história de seu grupo. Também compartilhamos com ela textos sobre etnicidade quilombola; sobre as diretrizes da Lei 10.639/03; e muitos debates sobre os episódios de racismos no cotidiano escolar que ela mesma confessou não reconhecer se tratar de racismo. A educadora procurou na medida do possível adequar o conhecimento compartilhado conosco em suas práticas, atitude que nos permite pontuar a reflexão sobre o conservantismo burocrático presente na escola. A professora não pode ir além das tarefas e normas que regem o cotidiano escolar posto que teve de sistematizar a história das crianças quilombolas (as mesmas relataram várias histórias que mantinham apenas no seio familiar ao público da sala de aula). Tais histórias foram reduzidas em exercícios de perguntas e repostas, uma prova e em um trabalho de arte para ser exposto na semana da consciência negra da escola.

Outra manifestação do conservantismo burocrático e culturalista nas práticas pedagógicas referem-se à preparação para o desfile cívico da escola João Guelo, no centro de Búzios, no evento de comemoração do aniversário da cidade em 2014. A diretora decidiu abordar o tema da história dos quilombolas no desfile e organizar as alas de acordo com os acontecimentos históricos "desde a vinda dos africanos até hoje", disse ela. Sentamos e conversamos sobre a história do tráfico de escravos que aconteceu na região passando pelo período de expropriação até a luta pela terra dos negros quilombolas nos dias de hoje. Durante a conversa ela disse que faria uma faixa para falar sobre o preconceito e colocaria a famosa frase de Nelson Mandela no qual afirma que ninguém nasce sabendo odiar o outro pela cor de sua pele e da mesma forma que aprendiam a odiar poderiam aprender a amar. Em seguida ela afirmou querer apresentar outra faixa com uma frase do ator norte americano Morgan Freeman onde afirma que "no dia em que pararmos de nos preocupar com a consciência negra, amarela ou branca e nos preocuparmos com a consciência humana o racismo desaparece." Esclarecemos que a frase do ator era inadequada, pois o racismo não deixa de existir simplesmente porque paramos de falar sobre ele, e que o mesmo era como uma doença que quando é descoberta procuramos trata-la para eliminá-la e não silenciarmos e fingirmos que não existe. Mas dissemos para ela ficar à vontade, pois afinal, ela quem deveria decidir e apenas respondemos por que ela havia comentado conosco e pedido a nossa opinião. Ela decidiu não colocar. Entretanto não podemos deixar de mencionar a maneira

subalternizada na qual a escola retratou os negros: para representar o tráfico de africanos, “a chegada” de acordo com a direção, foi confeccionado uma lindo barco à velas de isopor em que quatro meninos negros representavam os africanos e se apresentaram descalços, sem camisa, vestindo uma bermuda branca e enrolados em uma corrente. O traficante foi representado por um menino branco, mas segundo a diretora ele era “o português”, pois “traficante soaria muito ofensivo para uma criança” (veja foto abaixo). Na seção em que retratariam os negros quilombolas de hoje ela queria expor a foto da mulher mais antiga da Rasa, Dona Eva, a fim de homenagear a todas as famílias quilombolas. Então dissemos que caberia mencionar frases fazendo alusão aos direitos territoriais dos quilombolas, mas a diretora se opôs com veemência, dizendo que isso se tratava de “uma questão muito política” e que se ela levasse isso para o desfile ela seria exonerada no dia seguinte.

Cabe mencionar que a escola tentou reagir às demandas que apresentamos durante a pesquisa sobre a importância de se trabalhar a história dos quilombolas da Rasa dentro desse sistema de exercícios, provas, festas e o desfile como podemos constatar. Em 2015, também no desfile cívico da cidade, a escola municipal de formação de professores apresentou a questão racial reforçando o mito da democracia racial ao fazer as alunas do curso conduzir uma faixa com a seguinte frase “somos resultado da miscigenação”. Cabe mencionar que as meninas representavam exoticamente a “cultura negra”, pois vestiam saias de tecido chita e turbantes coloridos na cabeça representando um tipo africano de vestuário que não se usa cotidianamente na Rasa (veja a foto abaixo).

Desfile cívico da Escola João Guelo no dia de comemoração do aniversário do município de Armação de Búzios, em 2014.

Desfile cívico da Escola João Guelo no dia de comemoração do aniversário do município de Armação de Búzios, em 2015.

Ainda sobre o enquadramento da etnicidade quilombola a práticas culturais generalizadas e a imagem congelada da história dos quilombolas podemos remeter a um diálogo com uma orientadora pedagógica na escola que nos solicitou informações sobre a comunidade da Rasa. Ela disse que pensou em contar a história relatada em uma revistinha que foi fornecida nas escolas chamada de "Minas de Quilombo" que ilustra a rotina de uma escola em comunidade quilombola de Minas Gerais. Ao perguntar se "era a mesma coisa do quilombo da Rasa" respondemos que eram histórias diferentes de pessoas diferentes, mas que poderíamos seguir o que estava descrito nela para trazer os mais velhos, ou seja, os pais e avós das crianças quilombolas para contarem suas experiências e como é ser quilombola na Rasa. Disse também que cada comunidade quilombola possui sua especificidade:em algumas existe o jongo, em outras a folia de Reis, em outras o candomblé, a umbanda, cultos e festejos católicos e evangélicos; mas na Rasa o elemento principal que é a memória relacionada ao passado escravista no qual suas bisavós e tataravósforam escravizados e a extensa rede de parentesco formada antes e após a abolição. E que essa memória deveria ser contada e valorizada nas escolas que abrigam esses indivíduos. Mesmo após termos explicado mais elementos históricos sobre a identidade, história e memória dos quilombolas da Rasa, a orientadora não conseguia se desprender do habitusculturalista que só a fazia pensar em festas e comidas: "mas como é que é essa coisa do jongo? E a comida? O que os quilombolas comem? Vou separar umas meninas para ensaiar e dançar jongo no dia da culminância do projeto sobre a consciência negra".

Outro agravante presenciado na rotina da escola foi o reforço da imagem turística de búzios que contribui para a construção simbólica da realidade favorável à especulação imobiliária local e silenciamento da história de luta pela terra. Ainda sobre o reforço da imagem turística de Búzios, cabe mencionar que nas aulas de história e geografia da escola, a história da cidade é contada a partir da visita da atriz francesa

Brigitte Bardot que "revolucionou a antiga aldeia de pescadores divulgando-a para o mundo". Esta história é reforçada através de pequenos textos, exercícios e trabalhos artísticos. Em 2015 foi lançado um livro de fotografias sobre a cidade de Búzios, distribuído nas escolas. Um livro turístico. Nele a comunidade quilombola aparece representada de maneira folclórica onde apenas são mostradas as músicas de antigas canções, de festas que aconteciam quando o lugar ainda era rural. O livro ainda reproduz uma informação equivocada de que o quilombo da Rasa já possui o título de suas terras.[128]É importante mencionar estes casos para que possamos entender o contexto histórico, político e social em que a escola situa-se para que tenhamos a dimensão de como esses conflitos e lutas classificatóriasinvadem os currículos, planejamentos de professores, as atividades de ensino e rotinas escolaresinculcando nas crianças disposições mentais (cognitivas e morais) ajustadas a estruturas sociais caracterizadas por profundas desigualdades sociais e étnico-raciais.

Considerações finais.

Este presente trabalho visacontribuir para que a comunidade escolar em Armação dos Búzios possa refletir sobre sua prática docente com relação aos quilombolas, com a finalidade de romper a superficialidade oriunda da burocracia e que seja um incentivo para que, tanto professores quanto a comunidade, possam reivindicar uma mudança no sistema escolar da Rasa. Existe no espaço escolar uma diversidade de visões sobre a educação e sobre a história quilombola na Rasa, baseadas em experiências e posições distintas -como diretores, orientadores pedagógicos e educacionais, professores, professores de apoio, merendeiras, alunos, porteiros- específicas do universo da escola e de trajetórias sociais fora dela, com as quais qualquer esforço de aplicação da Lei 10.639 deve dialogar (através de processos de formação continuada e crítica) para que as mudanças requeridas não sejam impostas autoritariamente e sabotadas ao serem incorporadas ao habitus burocrático, inerente a rotinas de trabalho que não valorizam a autonomia e criatividade do professor e os saberes e vivências dos alunos (e das suas famílias) em contextos de interlocução mais simétricos e mútuo conhecimento.

A Lei 10.639/03 deve ser vista como representação e como vontade (BECKER, 2009), um relato sobre a realidade social que tem o poder evocativo, ou seja, de criar a

128

realidade por um ato de nomeação ou classificação (BOURDIEU, 1989). Toda lei fala de algum aspecto da vida social e emite juízos valorativos sobre o que foi, o que é e o que será. A lei tem duas dimensões: intelectual e moral, cognitiva e normativa. Conhecimento e intervenção estão inextricavelmente unidos, ato de classificação que gera um estado virtual de existência da coisa classificada pela possibilidade da imposição das suas prescrições. Como toda representação social, é consequentemente um campo de disputas políticas passíveis de várias interpretações sobre definições da realidade.[129] Como Becker (2008) também postula, nenhuma regra se impõe apenas por existir, por algum atributo mágico que lhe é inerente ou eficácia simbólica misteriosa, mas por processos de imposição que envolve atores, interesses e contextos de conflitos e disputas. Por se tratar de uma lei, ela impõe determinações sobre a escola que não são incorporadas no seu cotidiano. Seus usuários não a usam no mesmo sentido almejado pela lei. O que se tem é um campo de divergência de sentidos entre a lei e os usuários através daquilo que chamamos de "estratégias inconscientes de sabotagem", geradas pela lógica burocrática de funcionamento da escola e pelos usos culturalistas de interpretação. Uma sociologia dos processos de implementação da Lei 10.639 deve se fundamentar em etnografias das situações escolares nas quais se constituem as diferentes definições da realidade escolar em confronto.

Bibliografia.

ACCIOLI, Nilma. *José Gonçalves da Silva à Nação Brasileira: o tráfico ilegal de escravos no antigo Cabo Frio.* Niterói: FUNARJ/Imprensa Oficial, 2012.

BARTH, Frederic. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000 [1969].

BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BECKER, Howard S. *Falando da Sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. In: Howard Becker. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e campo. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MANNHEIM, Karl. Panorama de uma política científica: a relação entre a teoria social e a prática política. In: _____. *Ideologia e Utopia.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MATTOS, Hebe &ABREU, Martha. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores*. In: Estudos Históricos, Rio de Jneiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

[129] A Lei também se apresenta como campo de disputa de sentidos que orientam práticas diferentes, como alguns autores cujas ideias foram expostas no capítulo I, bem como tantos outros que fazem interpretações sobre ela.

LINNEKIN, J. Defining Tradition: Variations on the Hawaiian Identity. *American Ethnologist*, 10: 241-252, 1983.
PEREIRA, Amauri. *"Quem não pode atalhar, arrodeia*!" In Nascimento, Alexandre do et al. (Orgs.). *Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação- Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da lua anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
WEBER, Max. Sociologia da Dominação. In: _____. *Economia e Sociedade.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
XAVIER, Mariana de Aquino Parreira. Búzios: Estética, poder e território. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

Autores	GT-17
Silvio Ricardo Munari Machado	**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

OPRESSÃO, PRECARIEDADE, PEDAGOGIAS: PENSANDO PEDAGOGIAS EM TEMPO DE DIFERENÇAS

Silvio Ricardo Munari Machado – PPGE/UFSCar
PDSE/Capes

Em nosso doutorado buscamos pensar a pedagogia a partir de diferentes práticas pedagógicas que vivenciamos durante nossa trajetória profissional. Tratando-se de práticas desenvolvidas junto a públicos diferentes, em instituições diferentes, em cidades diferentes, elas nos convocaram a constantemente criar e inventar, procedimentos, abordagens, metodologias, capazes de responder aos eventos singulares vivenciados.

Quais foram essas práticas? Elas podem ser agrupadas em dois blocos: aquele em que atuamos diretamente junto aos educandos (pessoas em situação de rua, jovens em conflito com a lei, crianças acolhidas, etc) e aquelas em que atuamos indiretamente (junto às equipes que atuam com estas pessoas). Assim, atuamos como "coordenador pedagógico" em um projeto social voltado a pessoas em situação de rua; como "pedagogo" em um projeto social voltado para o atendimento de adolescentes e jovens envolvidos com o uso e abuso de álcool e outras drogas; como "orientador de medidas socioeducativas" em um programa municipal de atendimento a adolescentes e jovens em conflito com a lei; como "pedagogo" em um programa municipal de acolhimento de crianças, adolescentes e jovens que foram subtraídos do cuidado parental por via judicial; "assessor pedagógico" de organizações não governamentais com foco em

direitos humanos; também com foco nos direitos da criança e do adolescente; ainda, com foco em educação popular e questões ambientais; enfim, como "pesquisadores" em programas municipais de formação continuada de educadores.

Mediante a esta gama variada de atividades, e tendo em vista a invenção e criação que as mesmas suscitaram, temos nos colocado como problema a possibilidade de pensar a pedagogia de um modo plural, ou seja, pensar em pedagogias. Para tanto, nosso trabalho de pesquisa tem levado em consideração três grandes linhas: pensar nos públicos com que atuamos nestas diferentes atividades; criar um inventário de tipo de atividades que foram realizados com estes grupos; pensar, por fim, nas pedagogias que estiveram em ação em cada um destes eventos.

Temos trabalhado com os cadernos de campo utilizados durante as atividades, por meio dos quais criamos narrativas que possibilitam, aos leitores do resultado final da pesquisa, compreender os contextos e os sujeitos que foram o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho de pensamento. Além disso, temos buscado encontrar, na literatura pedagógica que procurou pensar os sujeitos com quem atuamos desde um ponto de vista progressista, tomando-os como referencial central para elaboração de metodologias, procedimentos e análises. Por fim, procuramos encontrar as saídas conceituais que possam funcionar como potencializadoras dos modos de vida dos sujeitos com que as pedagogias atuam, e não como ações que buscam promover seu ajustamento aos modelos considerados hegemônicos em relação à ordem social.

No momento, a pesquisa busca encontrar um conceito potente para nomear os sujeitos com que atuamos nas práticas. O ato de nomear é aqui entendido como aquele capaz de sustentar os modos de vida destes sujeitos. Assim, a pedagogia não seria uma forma de ajustamento ou de conformação às normas, mas sim um modo de garantir que estes sujeitos possam realizar seus próprios processos de singularização.

Este processo de nomeação tem levado em consideração, em primeiro lugar, uma periodização histórica. Tomamos como referência a periodização estabelecida por Sandra Mara Corazza em *Uma vida de professora* (2005): "[…] todos os que educaram e educam vivemos três grandes tempos históricos, em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular: 1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o Desafio da Diferença Pura". (CORAZZA, 2005, p. 13)

O tempo da Neutralidade Iluminada foi aquele que "durou do final do século XIX até a metade do XX". É o tempo do surgimento da pedagogia, em que a hegemonia da Religião é substituída pela da Ciência. A neutralidade era ainda o caminho seguido

pelos educadores para ensinar os saberes, os valores e a vida mesma. Aqui, quando transformações de todas as ordens acontecem (do capitalismo e do socialismo, das ciências e das tecnologias, dos modos de vida e das relações, da produção e do trabalho), quando também tem lugar as guerras e o horror que as acompanhou, é também o tempo de fazer a escola pública e obrigatória, de formular as Ciências da Educação. (CORAZZA, 2005, p. 13 - 14)

O tempo da Suspeita Absoluta foi aquele em que "o mundo tornou-se crítico de si mesmo", e duas foram as orientações assumidas pelas principais ideias educacionais: as liberais (para as melhorias do capitalismo) e as marxistas (opositoras da tradição da Neutralidade Iluminada, mas também das liberais de seu próprio tempo). Foi o tempo de desmanchar radicalmente as pretensões religiosas ou cientificistas da Neutralidade Iluminada e de politizar radicalmente a educação. "Tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora". Foi o tempo de colocar sob suspeita a própria escola e de agir junto "às classes e grupos subordinados, dos movimentos alternativos e não-estatais, dos engajamentos e militâncias de seus professores". (CORAZZA, 2005, p. 15 – 17)

Foram estes elementos que abriram caminho para o nosso tempo, o do Desafio da Diferença Pura. Já não é um tempo da Modernidade, como os dois primeiros. "É cria legítima da pós-Modernidade e da educação que lhe corresponde". É o tempo em que "todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes". É o tempo em que nem os movimentos sociais, nem a teorização cultural, nem o currículo e a Pedagogia podem educar e pensar como antes: "eles saem da camisa de força da categoria de classe social […] para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais". (CORAZZA, 2005, p. 15 – 17)

Estamos, então, sob o signo deste tempo que é também um Desafio, o Desafio da Diferença Pura. E é neste tempo que nos deteremos um pouco mais. E o faremos porque ele nos proporciona condições para pensar as implicações políticas, sociais e éticas de uma pedagogia plural, ou melhor, de pedagogias plurais, abertas ao acontecimento e ao encontro com a diferença e os diferentes. "Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem...". (CORAZZA, 2005, p. 18)

No âmbito desta apresentação social de quem são os diferentes, é possível também pensar nas implicações políticas de suas lutas. Quando Sandra Corazza chama

este nosso tempo educacional de tempo da diferença pura, ela quer dizer que estes diferentes são puros no sentido de que "são diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos" (p.18).

Neste sentido, suas lutas existem para que "nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade univeral" (p. 18).

Ainda no que diz respeito à dimensão política da diferença que se apresenta neste novo tempo, opera-se o importante deslocamento das classes sociais. Levando em consideração "índices de barbárie humana, geografia da morte, lógica do medo, alfabeto de dor, sintaxe do sangue", neste tempo é impossível reduzir tudo a uma única categoria. Todos os atores podem abrir-se à esta diferença, "explodir seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais" (p. 18).

Ao mesmo tempo, este é um tempo em que não há uma nova e melhor pedagogia a surgir. É um tempo em que podemos experimentar diferenças também nós, educadores, pedagogos, ativistas.

> Cada pedagogia e cada currículo, contudo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Sempre somos muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (CORAZZA, 2005, p. 19 - 20)

Abre-se um tempo em que é possível experimentar diferentes pedagogias, dos diferentes tempos (o da neutralidade, o da suspeita, o da diferença pura) de acordo com os encontros que se tem com os diferentes e com a diferença pura que se apresenta na forma dos mil marcadores sociais descritos acima.

> Em Pedagogia e no currículo trata-se de trabalhar, sempre, com as diferenças, reforçá-las, problematizá-las radicalmente, enfatizar suas dinâmicas, viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas. É por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados, como educadores. Foi para isso que os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a

> responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença. (CORAZZA, 2005, p. 20)

É nas possibilidades abertas por este tempo da diferença e dos diferentes que temos mergulhado para pensar em pedagogias plurais. Como enunciamos no princípio deste trabalho, tal desafio advém do campo das práticas e tem convocado nosso pensamento desde então. Haveria um método mais próprio para aquelas pessoas que encontramos naquelas práticas profissionais tão diversas? Sobretudo no que diz respeito às crianças, adolescentes e jovens que tem modos de vida desviantes em relação à norma social corrente.

Temos investigado, nesse sentido, a potência que o conceito de "opressão" poderia ter para pensar este tipo de trabalhos. Entendemos que não é possível trabalhar pedagogicamente junto a estes sujeitos que não estão adaptados à norma sem passar pela rigorosa e potente obra de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, desenvolvida justamente no intuito de pensar uma pedagogia para aqueles que não estavam nas salas de aula ou nos postos de poder da sociedade de seu tempo.

Uma das definições que Freire faz de sua pedagogia do oprimido apresenta-se como muito aberta para as necessidades que vimos desbravando em nossa pesquisa:

> […] o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2014, p. 43)

Um paradoxo presente nesta definição inquieta-nos: ao mesmo tempo em que abria-se para um trabalho construído de forma horizontal junto aos oprimidos, eximindo o educador de agir como um agente transmissor das verdades incontestáveis do saber científico, era também uma pedagogia que agrupava, sob a definição de "oprimido", todos aqueles em torno de quem deveria atuar.

Freire nomeia em seu livro estes oprimidos: os "condenados da terra", os "demitidos da vida", os "oprimidos", os "esfarrapados" (FREIRE, 2014, p. 42). Acompanhando sua obra, também podemos vê-los materializados em suas atividades sociais: operários do SESI e seus filhos, camponeses do Chile, pescadores do Recife (seus encontros com Paulo Freire encontram-se belamente narrados em sua Pedagogia

da Esperança (1997)). Ainda que o conceito de oprimido fosse considerado muito vago (Freire queixa-se desta crítica em Pedagogia da Esperança (cf. p. 46)), inquieta-nos o modo como tantas diferentes singularidades estão colocadas sob sua jurisdição.

Não que Paulo Freire não estivesse preocupado com as diferenças e a diversidade de contextos em que esta pedagogia funcionasse. Tenha-se em conta o quanto o mesmo viajava e o quanto falava, em diversas partes do mundo, a respeito da pedagogia do oprimido (cf. FREIRE, 1977). Há, inclusive, um belo parágrafo que descreve o funcionamento desta plasticidade pedagógica no trabalho do Instituto de Ação Cultura – IDAC, fundado por Freire e outros companheiros:

> O quadro de referência de nossa ação político-pedagógica foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade e dos interesses daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade. Esta opção de base pela educação como conscientização explica a diversidade de inserções e envolvimentos concretos do IDAC e, ao mesmo tempo, a coerência de nossa metodologia de trabalho nos contextos mais diversos. (FREIRE et al, 1980, p. 9 – 10)

O problema é que a estrutura permanece a mesma. Parte-se de um sujeito chamado de oprimido para com ele fazer o trabalho pedagógico que era próprio da pedagogia do oprimido. Trabalho que, enfatizamos, era e é um dos mais avançados em termos de combinar uma inegável opção política por aqueles que não estão identificados com o modelo hegemônico de ser humano e, ao mesmo tempo, entendem que somente estes sujeitos podem ser os artífices de sua vida, tornando-se capazes de também eles nomear o mundo ("pronunciar o mundo", diria Freire).

Um dos principais questionamentos deste alcance universal do conceito de oprimido foi feito pelo movimento feminista pouco tempo depois do lançamento do livro. Em Pedagogia da Esperança, livro em que Freire revisita a sua obra principal, ele mesmo descreve o modo como sua linguagem universal causou estranhamento e reação por parte de grupos feministas.

> Nesta fase da retomada da Pedagogia, irei apanhando aspectos do livro que tenham ou não provocado críticas ao longo desses anos, no sentido de explicar-me melhor, de clarear ângulos, de afirmar e de reafirmar posições. Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a

> Pedagogia do oprimido e, antes dela, Educação como prática da liberdade, me parece não só importante mas necessário. Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. (FREIRE, 1997, p. 34)

A pensadora feminista negra bell hooks (o nome é grafado com letras minúsculas, por opção da própria pensadora), que conheceu e trabalhou com Paulo Freire, interroga a si mesma acerca destes usos machistas que Freire fez da linguagem, numa obra que certamente advogava em favor das mulheres e do feminismo:

> Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo com que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como Fanon, Memmi etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação – onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. (hooks, 2013, p. 69 - 70)

A autora não faz qualquer tipo de condenação a estes usos da linguagem de Freire nas suas primeiras obras, pois entende que "o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição". (hooks, 2013, p. 70)

Gostaríamos de, respeitosamente, dizer que estas palavras nos representam totalmente! Gostaríamos, ainda assim, de demonstrar como nossas pesquisas nos levaram a encontrar na obra de outro pensador e militante que trabalhou diretamente com o conceito de oprimido a encontrar uma saída para as questões que nos propomos.

Em um texto de viragem em seu pensamento, *O arco íris do desejo*, Augusto Boal narra os encontros e desencontros que sua metodologia do teatro do oprimido provocou e de que modos foi preciso transformar-se a partir destas provocações.

O prefácio deste livro, subtitulado Meus três encontros teatrais, é uma obra prima para pensar o confronto entre uma metodologia muito progressista de trabalho, que se coloca realmente em favor das populações injustiçadas, mas que não tem os efeitos esperados. Boal conta que, no começo dos anos 1960, circulava o país com sua companhia Teatro de Arena de São Paulo, realizando ações nas regiões mais pobres de

São Paulo e do nordeste do país. Revoltados com a extrema pobreza, eles escreviam e montavam peças teatrais contra a injustiça, terminando quase sempre com um coro de atores cantando suas canções exortativas: "Derramemos nosso sangue pela liberdade! Derramemos nosso sangue pela nossa terra! Derramemos nosso sangue, derramemos!" (BOAL, 1996, p. 17)

> Era o que nos parecia justo e inadiável: exortar os oprimidos a lutar contra a opressão. Quais oprimidos? Todos. De um modo geral. Demasiado geral. E usávamos nossa arte para dizer verdades, para ensinar soluções: ensinávamos aos camponeses a lutarem por suas terras, porém nós éramos gente da cidade grande; ensinávamos aos negros a lutaram contra o preconceito racial, mas éramos quase todos alvíssimos; ensinávamos às mulheres a lutarem contra seus opressores. Quais? Nós mesmos, pois éramos feministas-homens, quase todos. Valia a intenção. (BOAL, 1996, p. 17 - 18)

Os três encontros descritos por Boal (com um grupo de camponeses no nordeste do Brasil, em especial com um camponês de nome "Virgílio"; com um grupo do Peru, em especial com uma "senhora gorda"; com pessoas de diversos tipos durante seu exílio na Europa, em especial na Suécia e na Finlândia) fizeram-no, ponto a ponto, repensar as generalizações feitas quanto à opressão e aos oprimidos. A respeito dos dois primeiros encontros, ele escreveu:

> Com Virgílio aprendi a ver um ser humano e não apenas sua classe social, o camponês e não o campesinato, em luta com os seus problemas sociais e políticos. Com a senhora gorda, aprendi a ver o ser humano em luta contra seus próprios problemas individuais que, mesmos por não abrangerem a totalidade de sua classe, abrangem a totalidade de uma vida. E nem por isso são menos importantes. Mas faltava aprender mais: o que aprendi no meu exílio europeu. (Boal, 1996, p. 23)

Em países como a Suécia ou a Finlândia, Boal acostumou-se a trabalhar com opressões muito diferentes daquelas que via na América Latina. Eram opressões invisíveis, tais como o medo, o vazio, a solidão. Em 1980, foi levado a realizar um trabalho com estas pessoas, que passou a respeitar. Chamado Le Flic dnas la Tête, ou O Tira na Cabeça, levou-o a trabalhar com a seguinte hipótese: "o tira está na cabeça, mas os quartéis estão do lado de fora. Tratava-se de tentar descobrir como lá penetraram e inventar os meios de fazê-los sair". (BOAL, 1996, p. 23)

Assim, Boal alarga a ideia de opressão e de oprimidos para além do modelo "demasiado geral" com que ele próprio trabalhava. E, para retomarmos os termos de nossa periodização, é como se Boal estivesse com um pé na Suspeita Absoluta, colocando em xeque os modos tradicionais de executar sua arte, mas também estivesse com o outro pé no Desafio da Diferença Pura, abrindo-se à diferença e aos diferentes – ou, para retomar a imagem de Sandra Corazza, "para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais".

Entendemos ser necessário voltar ao princípio deste trabalho por um instante para recuperar as pessoas com quem trabalhamos e que nos desafiaram a conduzir esta pesquisa: pessoas em situação de rua; adolescentes e jovens envolvidos com álcool e outras drogas; adolescentes e jovens em conflito com a lei; crianças, adolescentes e jovens em acolhimento institucional. Temos a plena certeza de que estas pessoas sofreram alguma forma de violência da ordem social existente que impediram-nas de seguir seu percurso de humanização, o que caracterizaria uma situação de opressão. Ao mesmo tempo, é necessário enunciar um paradoxo aqui: estas pessoas não estão em constante situação de opressão e, é importante dizer, sequer gostariam de ser chamadas oprimidas. Alguns exemplos talvez sejam importantes e ilustrativos.

Exemplo 1: certa vez, no trabalho com as pessoas em situação de rua, o projeto social foi manchete de um jornal impresso do município em que funcionava. A manchete dizia que o projeto atuava junto às pessoas marginalizadas da cidade. Quando as pessoas que participavam do projeto perceberam que a matéria falava sobre elas, formaram uma comissão para perguntar à equipe técnica por que motivo estavam chamando-as de marginalizadas, pois elas não se sentiam assim. Elas se sentiam cidadãs.

Exemplo 2: certa vez, no trabalho com jovens em conflito com a lei, um grupo de três jovens era constantemente abordado pela polícia. Em um encontro pedagógico organizado especificamente para falar sobre este assunto, perguntei a um dos rapazes se ele sentia-se oprimido pelos policiais. Respondeu que não se sentia absolutamente oprimido e que, caso continuassem a realizar abordagens sobre sua pessoa, ele é que passaria a oprimir os policiais, "dando-lhes algumas pancadas".

Para sair deste impasse, estamos trabalhando com a hipótese de que no tempo da Diferença Pura as relações sociais, políticas e econômicas tem uma outra marca, mais aberta e mais plural – a marca da precariedade.

Entendemos que o capitalismo neoliberal, em sua fase mundial e integrada (na expressão de Félix Guattari (1981)), tem transformado o modo como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com as questões socioeconômicas e com as formas de dominação. O eixo e a própria lógica da produção foram modificados. A fábrica, o emprego estável e tudo aquilo que estava atrelado ao período da grande indústria se esfacelou.

> O valor já não é criado diretamente pelo trabalho e pela produção material, sequer é criado em um lugar particular (fábrica/escritório) ou num tempo particular (tempo de trabalho), Seu lugar é a sociedade inteira e o seu tempo é o "momento certo" indeterminado ou aquele em que se tira proveito de qualquer oportunidade. (VIRTANEN, 2011, p. 56)

Uma das formas de lidar com os impactos destas transformações na vida social e na produção dos sujeitos tem sido pensada por Judith Butler. Explorando o conceito de precariedade, a filósofa entende que o capitalismo neoliberal age sobre a vida e os sujeitos de modo ontológico e sociológico.

Em sua obra recém-traduzida, *Quadros de guerra* (2015), Butler pensa a precariedade a partir de dois termos diferentes: "precariedade" e "condição precária". As discussões dos conceitos giram em torno de questões ontológicas (a precariedade como uma condição generalizada), epistemológicas (como se dá o reconhecimento, a apreensão, a inteligibilidade das vidas precárias?), políticas (a desigual distribuição de instrumentos para lidar com a precariedade), éticas e morais (a apreensão da condição de ser enlutado precede a apreensão das vidas precárias) em torno da pergunta que é subtítulo de seu livro: quando a vida é passível de luto?

Ambos os conceitos, "precariedade" e "condição precária", se entrecruzam nas análises da pensadora. Fazem uma espécie de híbrido entre uma condição e uma situação, ou seja, a primeira é um ponto de partida do qual não se pode escapar; a segunda, ao contrário, é uma produção.

Suas definições são esclarecedoras a este respeito. Por precariedade, Butler define a própria vida: "vidas são, por definição, precárias: podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental; sua persistência não está, de modo algum, garantida. Em certo sentido, essa é uma característica de todas as vidas, e não há como pensar a vida como não precária". (BUTLER, 2015, p. 46)

Com relação à condição precária, que é uma condição politicamente induzida, Butler traça duas linhas de definição diversas: uma diz respeito à deficitária distribuição

de recursos para lidar com as necessidades impostas pela precariedade; a outra diz respeito à maximização desta condição imposta pela violência estatal.

> A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. [...] A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado do qual precisam de proteção (BUTLER, 2015, p. 46 – 47)

Está claro para nós que, com tais definições, temos maiores condições de analisar os encontros que vimos fazendo com os sujeitos que induziram esta pesquisa.

Os conceitos de precariedade e de condição precária apresentem-se, a nosso ver, como mais abertos às diferenças que encontramos nos trabalhos empíricos que deram origem à nossa problemática, abrindo um novo campo de possibilidades para pensar as pedagogias em face de seus sujeitos.

Resta-nos avançar no sentido de aprofundar a periodização de que partimos no que diz respeito à sua dimensão econômica. Não apenas econômica no sentido estrito da produção de mercadorias, mas também no sentido da produção de sujeitos. Butler entende o que o neoliberalismo funciona neste duplo sentido:

> devemos nos perguntar se designamos por "neoliberalismo" uma lógica e um sistema de poder puramente econômicos ou ainda um regime de poder que rege as práticas de formação do sujeito, inclusive de si próprio, assim como o fato de que a valorização do parâmetro de instrumentalidade integra e ultrapassa, doravante, a esfera convencional do "econômico". (BUTLER, 2013, p. 2)

Realizar a análise em sentido da produção – material e imaterial – poderá apoiar-nos para entender a precariedade não apenas em sua chave negativa, mas também em sua positividade, em sua potência, nas novidades que ela pode produzir e criar a partir da força dos encontros, sustentando o paradoxo de estar pedagogicamente com(tra) a precariedade: com ela naquilo que tem para favorecer a expansão da vida e contra ela quando suas forças são de destruição da vida.

BIBLIOGRAFIA

BOAL, A. *O arco íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BUTLER, J. Uma analítica do poder –Conversa com Judith Butler. *Investigação Filosófica*: vol. 5, n. 1, artigo digital 6, 2013. Disponível em: https://www.scribd.com/doc/157976904/6-Entrevista-Com-Judith-Butler-Uma-Analitica-Do-Poder-Cristiane-Maria-Marinho#fullscreen. Acesso em: 20 de Abril de 2016.

BUTLER, J. *Quadros de guerra:* quando a vida é passível de luto? 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORAZZA, S. M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FREIRE, P. O andarilho do óbvio (1977). In: Cohn, S. (org). *Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D.; CECCON, C. *Vivendo e aprendendo*: experiências do idac em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GUATTARI, F. *Revolução molecular*: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

hooks, b. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

VIRTANEN, A. O discreto charme do precariado. In: GUATTARI, F. *Máquina Kafka*. São Paulo: N-1 Edições, 2011

Autores	GT-17
Elvis Rezende Messias; João Gabriel e Figueiredo	**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

DOCÊNCIA E DECÊNCIA: UM ENSAIO SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL COMO LABORATÓRIO CULTURAL

Elvis Rezende MESSIAS (UNIFAL-MG/Alfenas)
E-mail: elvisccae@oi.com.br

João Gabriel Rodrigues e FIGUEIREDO (UNIFAL-MG/Alfenas)
E-mail: joaogabrielrodrigues@hotmail.com

Introdução

Docência e decência[130]: duas palavras que, além de serem semelhantes em seus aspectos gráficos e fonéticos, são significadas e ressignificadas historicamente, pois inseridas em contextos culturais diversos, podendo exercer papeis diferenciados e até mesmo antagônicos. A atividade docente não implica, necessariamente, uma atividade decente, conforme o senso comum do segundo termo; decência, por sua vez, não significa, *per se,* uma atitude boa e justa, posto que o simples fato de se seguir uma regra moral de uma determinada sociedade não implica que tal regra seja virtuosa. Um problema: talvez seja decente ser polido, mas uma pessoa polida pode não ser virtuosa simplesmente pelo fato de seguir as orientações morais de um determinado lugar. Não há relação automática entre seguir determinadas regras e ser virtuoso. Se tais normas forem injustas não seremos justos simplesmente por obedecê-las. Problematizamos, então, sobre a possibilidade e os meios necessários para a efetivação do ambiente escolar como um espaço virtuoso de experiência e diálogo cultural, além da mera polidez nem, muito menos, da prática preconceituosa da aculturação.

E a docência? Dizer que uma pessoa é "bem educada" e desprender artifícios pedagógicos para bem educar alguém também não nos garante uma vida virtuosa. Não é possível ser polido, mas também um cafajeste? Não é possível ser decente, conforme determinado padrão cultural, mas também ser indecente, conforme outro? Não é possível que a atividade docente de um determinado professor seja decente e indecente ao mesmo tempo, dependendo do ponto de vista moral sob o qual é vista? A história da humanidade, com suas peculiaridades e contradições, parece indicar-nos que sim. Basta lembrar da esperança libertadora depositada na razão ao longo da Idade Moderna e dos crimes que foram cometidos em nome desta mesma razão, frequentemente instrumentalizada pelos "donos do poder".

---

[130] De início, ressaltamos que, embora o conceito de "decência" se restrinja mais ao campo da Filosofia do Direito, é possível aplicá-lo às discussões no campo da Filosofia e da Sociologia da Educação sem prejuízo conceitual, pois se refere à crítica a modelos sociais e morais que violam e degradam os direitos humanos e submetem as pessoas à humilhação. Destaca-se, neste trabalho, a dimensão humanística do conceito – e é esta dimensão conceitual que seguiremos neste trabalho –, conforme Bentes (2010): "Tornam-se, destarte, inimigos da sociedade decente todas as instituições – e seus atores sociais e políticos representativos – que submetem os homens a tratamentos iníquos e desumanos, desfigurando-lhes a feição humana, radicada fundamentalmente no respeito mútuo e na dignidade da pessoa humana. Sobretudo constitui uma violação da condição de liberdade própria do ser humano" (p. 323). A presente citação é extraída de uma resenha da obra de MARGALIT, Avishai. **The decent society**. Translated by Naomi Goldblum. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press, 1998. Os dados bibliográficos da referida resenha encontram-se nas Referências Bibliográficas ao final deste artigo.

Deparamo-nos, então, com um problema intrigante: como lidar com o elemento "cultura" dentro do ambiente educacional, a fim de que a educação seja, de fato, um ambiente saudável de aprendizado e um honesto laboratório cultural? Tal problema não possui respostas fáceis e nem é nossa pretensão apresentar alguma. Entretanto, ensaiaremos reflexões que poderão se tornar indicativas de caminhos para o planejamento pedagógico e a relação da escola com o seu meio e seus membros.

Deste modo, o presente artigo, em sua primeira parte, refletirá sobre o constante clima de desconfiança e de controle que paira sobre o campo educacional, especialmente no que tange às capacidades morais e intelectuais dos estudantes, fundamentado nas contribuições foucaultianas, baumanianas e montaigneanas, bem como relacionando os recortes de pensamento destes autores. O objetivo geral é levantar reflexões acerca do abafamento cultural que determinados modelos pedagógicos produzem em seus ambientes, o que consideramos contraditório frente ao papel de reflexão crítica sobre o fenômeno da cultura e de desenvolvimento da natureza autônoma do ser humano a que a educação deve se propor servir. Na sua segunda parte, este trabalho se proporá a trazer contribuições para pensarmos a necessidade e a possibilidade de efetivação do campo escolar como um laboratório cultural saudável e decente, a serviço do autoconhecimento e de uma visão de ser humano em constante processo de emancipação e de amadurecimento da alteridade respeitosa.

Possibilidade do pensamento livre: realocar a dúvida e a desconfiança

Muito se diz acerca do papel de formação cultural da escola e da educação de modo geral. Entretanto, o conceito de cultura não é unívoco. O processo de aculturação marginalizou e subjugou culturas distintas, em nome daquelas que eram vistas como mais elevadas e/ou evoluídas. Frequentemente, sob a justificativa econômica e política de um determinado bloco social, povos inteiros foram sistematicamente atacados e oprimidos em suas manifestações existenciais próprias, sendo vistos como atrasados e, assim, necessitados de iluminação *ad extra,* de quem se auto-intitulava capaz de iluminar os outros e de elevar o padrão cultural alheio. A educação, não obstante, muito esteve a serviço de modelos opressores, disseminando ideologias diversas e cativando mentalidades para que contribuam, à sua maneira, para a perpetuação deste *status* social.

Por meio da educação, recebemos padrões culturais, mas também podemos adquirir meios de transformá-los, reforçá-los e negá-los. Necessariamente, a recepção não é – ou não deve ser – passiva *ad aeternum*, mas é inegável que houve – e ainda há – movimentos de perpetuação da passividade dos estudantes, vistos exatamente como *a-lunos* necessitados da luz alheia e a ela presos ideologicamente em boa parte de suas vidas. Com frequência, educa-se mais para a obediência, e não tanto para o exercício do pensamento autônomo e em constante emancipação, enchendo o espaço pedagógico de burocracias e mecanismos de controles. Não aleatoriamente, Foucault (2004) percebeu o quanto a educação foi sendo institucionalizada ao longo da história da humanidade e, como instituição, foi embrenhada de vigilância e semelhanças prisionais:

> A "observação" prolonga naturalmente uma justiça invadida pelos métodos disciplinares e pelos processos de exame. Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno da penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT, 2004, p. 187).

Note-se que, na citação acima, Foucault fala em "justiça invadida pelos métodos disciplinares e pelos processos de exame" (*idem*). Ora, onde fica ou para onde vai a liberdade de julgamento do indivíduo? Os métodos educativos, semelhantes aos mais diversos mecanismos de controle, ficam, assim, marcadamente caracterizados por uma desconfiança das habilidades morais dos sujeitos e, deste modo fundamentado, vigora-se uma antropologia vinculada a uma pedagogia impositiva de valores, a partir das quais parece ser melhor, de fato, educar disciplinarmente, impondo regras, valores, condutas e interpretações oficiais, do que formar criticamente para o exercício autônomo do pensamento. Parece haver uma ordem social culturalmente construída que se sobrepõe – e se impõe – à natureza humana, vista ainda como tendenciosamente concupiscente e egoísta. Neste cenário, os métodos disciplinares acabam organizando um "espaço analítico" (*ibidem.,* p. 123) onde os "processos de exame" se tornam meios especiais de atribuição de valor, de função e de lugar social daqueles que são examinados.

Pode-se perceber aqui uma contradição ideológica na história do pensamento e na filosofia da educação. O modelo pedagógico renascentista e seu humanismo e, posteriormente, o racionalismo científico da modernidade prometeram uma nova era de

liberdade ontológica e de eficácia metodológica ao ser humano, dissipando de uma vez por todas as trevas da Idade Média. Por muitas vezes o período medieval fora acusado de pessimista em relação à natureza do homem, vendo-o como tendente em demasia ao pecado e ao egoísmo. Entretanto, os modelos pedagógicos e morais que se seguiram parecem não ter sido nada libertadores, nem a esperança de uma economia capitalista produtora de riqueza e de bem estar ao povo todo se realizou. O filósofo francês Michel de Montaigne, que viveu no cenário do Renascimento quinhentista, frequentemente acusou o modelo pedagógico de seu tempo de pedante, em que o que menos se via era uma educação que preparava para o exercício do pensamento livre:

> Cuidamos das opiniões e do saber alheios e pronto; é preciso torná-los nossos. Nisso nos parecemos com quem, necessitando de lume, o fosse pedir ao vizinho e dando lá com um esplêndido braseiro ficasse a se aquecer sem pensar em levar um pouco para casa. Que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos? Se não a assimilamos, se não nos fortalece e faz crescer! [...] Tanto nos apoiamos nos outros que acabamos por perder as forças. Quero fortalecer-me contra o temor da morte? Recorro a Sêneca. Tenho a intenção de arranjar consolo para mim e para os outros? Vou a Cícero. Entretanto, tudo houvera tirado de mim mesmo se a tanto me tivessem acostumado[131]. Não aprecio esse saber relativo e que mendigamos. Ainda que possamos ser sábios com o saber alheio não seremos avisados senão com a própria sabedoria: "detesto o sábio que não é sábio por si próprio"[132] (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

Ora, não deveria um modelo que se pretende libertador dar aos seus interlocutores condições efetivas de agirem por si mesmos, dando-lhes acesso às diversidades e aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas sem lhes amarrar nestes paradigmas? O modelo humanista criticado por Montaigne não parece ter se imbuído, conforme nos acena o filósofo, dos erros principais que eram alvos de suas próprias críticas? O pessimismo e a desconfiança em relação à natureza humana não continuaram se desenvolvendo de algum modo?

Há quem diga que o que houve foi uma mudança gradativa, apoiando-se na ideia de que as transformações culturais acontecem mais lentamente. Entretanto, esperança e confiança análoga na razão também se produziu em tempos iluministas, entre os séculos XVII e XVIII, mas o que se viu foi uma continuidade, de algum modo, da desconfiança

[131] Os [poucos] grifos de determinados períodos que ocorrerão neste trabalho são nossos.

[132] Montaigne citando Eurípedes.

em relação à natureza humana, e a tentativa de controle geral ideológico por parte de grupos ainda restritos. Além do mais, se tal esperança tivesse se realizado, por que ainda haveria razões para que a história da humanidade fortalecesse sempre mais modelos de vigilância, controle e punição, conforme exorta-nos a análise foucaultiana?

Houve, de fato, uma superação da organização religiosa e teocêntrica da realidade social – o que também chamamos de *organização eclesiocêntrica*, com foco no catolicismo – com o advento do antropocentrismo renascentista. Mas, questionamos que tal superação tenha significado, *per se*, emancipação, autonomia e decência. Bauman (2006) nos alerta para o fato de que parece ter acontecido realmente na modernidade um rearranjo racional de convivência, mantendo, entretanto, o padronismo moral em vigor no Medievo:

> Pode-se dizer que, embora a condição existencial dos homens e das mulheres sob as condições da vida moderna fossem muito diferentes do que era antes, a velha pressuposição – de que a vontade livre se expressa apenas em escolhas erradas, que a liberdade, se não monitorada, sempre verga para a licensiosidade e assim é, ou pode-se tornar, inimiga do bem – continuou a dominar mentes de filósofos e práticas de legisladores. Foi a presunção tácita, mas quase sem exceção, do moderno pensamento ético e da prática por ele recomendada, de que indivíduos livres (e, situados nas modernas condições, só poderiam ser livres) deviam ser prevenidos de usar sua liberdade para fazer o mal. E não se admira. Quando vista "desde o alto" pelos responsáveis pelo "curso da sociedade", pelos guardas do "bem comum", a liberdade do indivíduo devia preocupar o observador; ela é suspeita desde o início, pela simples imprevisibilidade de suas consequências, de ser de fato constante fonte de instabilidade, elemento de caos que se deve refrear para assegurar e manter a ordem. [...] Nessa visão [do alto], para assegurar que indivíduos livres fizessem o que é reto, alguma forma de coação tinha que entrar em jogo. (BAUMAN, 2006, pp.11-12).

Percebem-se resquícios também da ideologia jesuítica aristotélico-tomista de enxergar a educação como meio de "reeducação da natureza", de uma natureza "decaída" e de uma cultura decadente; "a educação deveria 'tornar mais homem'" (FARIA, 2010, p. 65). Ainda que a escola laica não esteja com um discurso permeado pela noção de "pecado", a visão desconfiada de um suposto ser humano decaído que precisa ser "corrigido" parece se fazer presente quase que da mesma maneira. Aliás, perguntamos se não seria uma característica muito presente na história da educação esse

"sonho" de correção moral do ser humano, tendo em vista uma ação sócio-política adequada do mesmo.

Em aproximação com a visão foucaultiana sobre o panoptismo[133], bem como com o incômodo montaigneano acerca do controle pedante das habilidades do indivíduo[134], a perspicácia irônica de Bauman fala sobre a ampla divulgação da sobreposição da sociedade ao indivíduo ocorrida na Idade Moderna, bem como da construção do bem-estar comum da modernidade ter sido feita sobre a desconfiança, não podendo este [bem-estar comum] ser deixado "aos cuidados dos impulsos morais [e naturais] de seus residentes" (2006, p. 77), mas sim devendo ser administrado:

> Poderes sociais, como alquimistas medievais, podem transubstanciar a matéria-prima das inclinações naturais no ouro puro das intenções morais; mas diversamente do caso do alquimista, o ouro que se sedimenta no cadinho socialmente melhorado é o único ouro moral que se pode encontrar em todo o universo; não há nenhuma moralidade fora das paredes da gruta do alquimista chamada sociedade. Jeremy Benthan, talvez mais do que qualquer outro pensador responsável pela agenda da moderna filosofia ética, acreditava – fiel à inspiração de Hobbes – que "os seres humanos têm ... deficiência de altruísmo e por isso precisam da ameaça de coerção para encorajá-los a buscar os interesses da maioria antes que os próprios". [...] Não poderia haver nenhuma moralidade sem princípios morais, como nenhum ato poderia ser moral a não ser que significasse agir segundo um princípio. (BAUMAN, 2006, pp. 77-78).

E, acrescentamos, *segundo um princípio* mais externo que interno ao sujeito.

Ora, a atividade docente, se não estiver criticamente atenta aos diversos modelos de (in)decência cultural que se vigoram e se veiculam em nossos cenários pedagógicos, correrá o risco de perpetuar modelos educativos marcadamente desconfiados das habilidades e competências autônomas dos seus estudantes. E não adiantará mudar a disposição das carteiras de fileiras para círculos[135], nem propor leitura de textos super interessantes, se não se criar espaço efetivo para a dúvida, para a criticidade honesta, para o exercício livre do pensamento, para as livres interpretações dos estudantes. Isso não pressupõe um relativismo do ensino, mas um exercitar metódico que passa

---

[133] Capítulo III da Terceira Parte de *Vigiar e Punir.*

[134] Capítulo XXV do Livro I dos *Ensaios.*

[135] Sobre este assunto, cf. GORE, Jennifer M. *Foucault e educação: fascinantes desafios.* In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, p. 9-20,1994.

especialmente pela capacidade de diálogo honesto entre docentes e discentes, debatendo ideias e hermenêuticas conflitantes de modo respeitoso, sem imposições interpretativas dogmáticas. Por outro lado, é importante reavaliar os métodos avaliativos e os "exames", pois modelos que exigem que o estudante decore conceitos e desenvolva uma *philia* por gabaritos perdem espaços neste cenário. A exortação montaigneana a seguir é basilar em relação ao que foi dito:

> Tudo se submeterá ao exame do aluno e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião. (MONTAIGNE, 1987, pp. 77-78).

Segundo acena a filosofia da educação de Montaigne, o estudante não deve apenas ser avaliado e examinado por uma autoridade externa; o modelo de educação que se presta ao serviço de promover uma emancipação constante deve possibilitar que o discente também seja um examinador honesto de si mesmo, e não apenas que guarde na memória aquilo que lhe é imposto para que guarde. Aliás, podemos perguntar sobre qual é a garantia de que o professor possui, de fato, autoridade suficiente para "interpretar corretamente" a sentença de algum pensador, ou a moral de um texto, ou a intenção de um autor, ou a validade de alguma epistemologia. Sua formação acadêmica, por si, parece não lhe garantir isso, por mais objetiva que procure ser. Primeiro, porque não há garantias de que o professor, em seu processo formativo, tenha assimilado corretamente tudo que lhe foi dado aprender; segundo, porque os docentes de seu curso não lhe podem garantir também completa compreensão do que é ensinado; terceiro, porque a construção do conhecimento humano, ao que tudo indica, não é marcada apenas por objetividades acadêmicas, e a própria natureza subjetiva dos entes gnosiológicos e epistêmicos faz com que os saberes construídos historicamente pelos homens sejam consideravelmente inacabados.

A dúvida cética de Montaigne, de modo especial, não quer produzir uma desconfiança propriamente pessimista no ser humano, embora sempre lhe "venham ao espírito a inépcia e a vaidade do homem" (MONTAIGNE, 1987, p. 220), mas uma desconfiança lúcida, a fim de que o homem continue, de modo mais tranquilo (*ataraxia*), na busca pela sabedoria e pelo sentido de sua existência, não confiando cega

e totalmente nos conhecimentos que já tenha adquirido nem nos de outrem. Assim sendo, há a proposta de um realocar do papel da dúvida e da desconfiança, segundo a perspectiva educacional que aqui trabalhamos. "Se a filosofia já não encontra verdades primeiras, qual é a sua tarefa? Escola da incerteza, aprendizado da ignorância, constatação de nossos limites" (DROIT, 2002, p. 100).

Docência, decência e laboratório cultural

Continuemos com outra contribuição montaigneana do século XVI, perene em atualidade:

> Contentar-se é sinal de falta de fôlego ou de lassidão. Nenhum espírito generoso se detém por si mesmo, antes vai sempre para diante e além de suas forças. [...] Interpretar as interpretações dá mais trabalho do que interpretar a própria coisa, mas escrevemos mais livros sobre livros do que sobre os assuntos mesmos; comentamo-nos uns aos outros. Há excesso de comentadores, mas escassez de autores. (MONTAIGNE, 1980, p. 479).

É possível imaginar grandes mestres do saber naquela época, amplamente satisfeitos com o que já havia sido produzido pela humanidade, vangloriando-se de seus conhecimentos e conquistas, lutando para que suas interpretações particulares de mundo e de homem se oficializassem... Mas quanta coisa a humanidade não fez depois deles!? Montaigne, que viveu de 1533 a 1592, também viveu toda sua vida em um cenário bastante hostil, marcado pelas guerras religiosas entre católicos e huguenotes. Ao mesmo tempo em que seus contemporâneos mais antigos viveram o apogeu do humanismo na Europa, o filósofo francês parecia perceber o perigo do dogmatismo, não só epistemológico, mas cultural, que levava muitas pessoas a defenderem seus pontos de vistas à custa de sangue alheio.

A citação montaigneana acima exposta é extraída do livro III dos Ensaios, em um capítulo intitulado *Da experiência.* Ora, Montaigne percebe um movimento perene na vida humana, e uma educação desatenta e mesmo desestimuladora de vivas experiências aos seus agentes – docentes e discentes, especialmente – poderá encerrar as pessoas a uma inatividade nociva, criando espaço para o fortalecimento de visões preconceituosas acerca daquilo que é visto como diferente e, deste modo, também como exótico culturalmente.

A positiva decência na docência, pelo que até aqui se refletiu, passa pelo possibilitar de uma experiência cultural viva e rica, mas, primeiramente, de si mesmo. De que valeria um estudante conhecer toda a ciência se não lhe fosse possibilitado um caminho de conhecimento de si mesmo? "A vida de César não nos oferece mais exemplos do que a nossa, porque tanto a de um imperador como a de um homem vulgar são vidas humanas e sujeitas a todos os acidentes humanos. Escutemos nossa experiência, e veremos que nos diz tudo..." (MONTAIGNE, 1980, p. 481). Esse modelo emancipador de docência se esforçará por não manter o discente cativo nas fontes que lhe proporcionam certo conhecimento, ao contrário, lhe dará espaço para fazer obra própria a partir daquilo que já foi produzido antes dele; necessidade atual no tempo de Montaigne, atual no nosso.

> Ninguém pode erguer o padrão cultural de ninguém. O máximo que pode ser feito é transmitir habilidades que não são pessoais, e sim uma propriedade humana geral e ao mesmo tempo dar acesso a tudo aquilo que foi realizado e feito. Não podemos evitar que uma criança leia uma história de terror em quadrinhos, ou que um homem leia um gibi, por meio de uma ordem (a não ser que tentemos a indignidade do poder físico sobre eles) ou até mesmo por meio de um argumento, dizendo a eles que aquilo é ruim. Só podemos lhes dar a oportunidade de aprender aquilo que foi aprendido geral e comumente sobre a leitura, e garantir que eles terão acesso a tudo que está disponível para ser lido. No final, e corretamente, a escolha será de qualquer forma deles. O interesse de um homem pelo valor – pelos padrões, como dizemos – se expressa adequadamente no esforço para com uma comunidade de experiência em que esses padrões podem ficar. Além disso, se sua preocupação com valor é algo mais que um dogma, ele estará disposto a aprender outros valores na moldagem de uma nova experiência comum (WILLIAMS, 2011, p. 343).

E, nos remetendo ao que refletimos sobre a nocividade da desconfiança pessimista no ser humano, Williams acrescenta: "Se não pudermos acreditar nos homens e em seus esforços comuns, talvez só possamos acreditar em nós mesmos em uma versão caricata." (2011, p. 343)[136].

[136] É importante frisar que não se justificam aqui relativismos e subjetivismos meramente acríticos, pois à educação é dado o indispensável papel de educar para a criticidade racional, capacitando o estudante a sair do senso comum pelo confronto de suas experiências pessoais iniciais com aquilo que foi historicamente construído. A cultura não está confinada ao campo privado. Ao contrário, no que tange à dimensão cultural, o geral e o particular se articulam e se interpenetram intensamente, e a natureza humana é, inevitavelmente, também uma natureza social, política e cultural. É natural ser cultural. Sobre

O campo educacional é melindroso, posto que também é ambivalente. Não há porque confiar cegamente na educação como caminho de libertação e de uma sociedade justa. É preciso atentar-se a que ou a quem ela está a serviço. Ou melhor, é preciso atentar a qual padrão cultural ela está servindo. É bem verdade que o ato de educar sempre exerceu um papel primordial nas sociedades desde suas raízes familiares, mas essa primazia de sua função por vezes prestou-se tanto à opressão quanto à emancipação processual. A escola, uma vez inserida na esfera produtiva – cultural – da vida humana, não é neutra, e, situada em um contexto, não apenas interpreta a história, mas também contribui efetivamente para fazê-la.

Talvez seja mister pensarmos sobre a complexidade do conceito de cultura exatamente a partir da constatação empírica da diversidade cultural que caracteriza o nosso pequeno planeta. Aliás, nem é necessário ir tão longe, bastando voltar os olhos para o Brasil, país marcadamente diverso culturalmente em suas diferentes regiões e de dimensão continental. Fazer da escola um verdadeiro laboratório cultural é um desafio perene, que precisa ser bem articulado cientificamente, a fim de que não se perpetuem caricaturas da realidade próxima e distante.

Ora, Montaigne dá boas indicações desse processo formativo, no sentido de nos exortar a não considerarmos bárbaro aquilo que difere de nosso padrão cultural. Inclusive, o filósofo francês renascentista, falando sobre os povos do Novo Mundo então "descobertos" pelos seus conterrâneos europeus, parece, antes mesmo do "bom selvagem" de Rousseau, abrir espaço para uma crítica à suposta superioridade daqueles que se vêem como mais civilizados que outros por conta de suas formações culturais. Vejamos:

> Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela ideia dos usos e costumes do país em que vivemos. Neste a religião é sempre a melhor, a administração excelente, e tudo o mais perfeito. A essa gente chamamos selvagens como denominamos selvagens os frutos que a natureza produz sem a intervenção do homem. No entanto, aos outros, àqueles que alteramos por

---

este comentário, vale a pena conferir a obra de KUHN, Thomas S., denominada "A estrutura das revoluções científicas".

> processos de cultura e cujo desenvolvimento natural modificamos, é que deveríamos aplicar o epíteto. As qualidades e propriedades dos primeiros são vivas, vigorosas, autênticas, úteis e naturais; não fazemos senão abastardá-las nos outros a fim de melhor as adaptar a nosso gosto corrompido. (MONTAIGNE, 1987, p. 101).

E, falando especificamente sobre os atos canibais dos guerreiros do Novo Mundo, questiona as barbaridades dos seus conterrâneos e acrescenta com lucidez:

> Não me parece excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade, mas que o fato de condenar tais defeitos não nos leve à cegueira acerca dos nossos. Estimo que é mais bárbaro comer um homem vivo do que o comer depois de morto; e é pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos, ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé, como não somente o lemos, mas vimos ocorrer entre vizinhos nossos conterrâneos; e isso em verdade é bem mais grave do que assar e comer um homem previamente executado. (MONTAIGNE, 1987, p. 103).

Em tempos de relações tão rasas e descartáveis, de uma contemporaneidade nossa à qual Bauman denomina "líquida"[137], o esforço para o cultivo do diálogo e do contato intercultural respeitoso parece ser cada vez mais urgente e decente, e a isso chamamos aqui de "laboratório cultural". O verdadeiro humanismo, que procura valorizar todo ser humano e o ser humano todo, deve perpassar os limites do paroquialismo cultural, abrindo espaço para a tolerância e o reconhecimento dos valores e limitações do outro e, consequentemente, de nós mesmos. A reflexão montaigneana sobre a relatividade do conceito de "bárbaro", bem como suas implicações na noção de cultura e tolerância, ganhou eco especial em sua França pouco mais de um século depois, sob a máxima de Voltaire: "O que é a tolerância? É o apanágio da humanidade. Nós todos estamos prenhes de fraqueza e erros: perdoemo-nos reciprocamente nossas bobagens; essa é a primeira lei da natureza"[138].

Fazendo um pequeno exercício de tolerância e cultivo do diálogo cultural (laboratório cultural), podemos pensar na veracidade e importância da seguinte definição de cultura:

---

[137] Cf. BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

[138] Citação extraída de VOLTAIRE. **Dicionário filosófico.** Verbete: Tolerância. Versão para eBook. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/filosofico.html. Acesso: 06 de abril de 2016.

> A cultura é um modo específico do "existir" e do "ser" do homem. O homem vive sempre segundo uma cultura que lhe é própria e, por sua vez, cria entre os homens um laço que lhe é próprio também, determinando o caráter inter-humano e social da existência humana. Na unidade da cultura, como modo próprio da existência humana, enraíza-se ao mesmo tempo a pluralidade das culturas no meio da qual o homem vive. Nesta pluralidade, o homem desenvolve-se sem perder, todavia, o contato essencial com a unidade da cultura enquanto dimensão fundamental e essencial da sua existência e do seu ser. O homem que, no mundo visível, é o único sujeito ôntico da cultura, é também o seu único objeto e o seu termo. A cultura é aquilo pelo qual o homem enquanto homem se torna mais homem, "é" mais, aproxima-se mais do "ser". (JOÃO PAULO II, 1980, pp. 6-7).

A presente definição se nos apresentou como um exercício de tolerância e diálogo cultural devido ao fato de, frequentes vezes, o ambiente acadêmico não olhar com bons olhos as contribuições oriundas do catolicismo, não que estas sejam irrelevantes, mas por não se constituírem em autoridades genuinamente científicas. Ora, percebe-se aqui a natureza fugidia da discussão cultural, pois mesmo no campo científico é possível ver traços de senso comum – o *senso comum da academia* – e os riscos da relação preconceituosa que constantemente cercam as produções humanas. A pretensão dogmática não é um apanágio apenas dos religiosos, como se pode ver.

A conceituação proposta por João Paulo II na sede da UNESCO em 2 de junho de 1980, longe de ser superficial e meramente dogmática, exalta o caráter essencialmente humano da cultura, tendo o homem como seu criador, mas também o caráter essencialmente humanístico da cultura, que tem o ser humano como objeto de sua promoção. Tal definição muito se aproxima da noção de "decência" apresentada no início deste trabalho, em defesa da dignidade humana[139] contra todo processo institucionalizado de humilhação e degradação[140]. E a escola pode ser uma instituição

[139] Compreendemos que o conceito de "dignidade humana" é um outro problema que pode ser levantado. Todavia, a compreensão do mesmo aqui aplicada, inserida dentro do contexto mais abrangente do presente artigo, se alia à noção desenvolvida de decência na docência, de tolerância, de diálogo cultural respeitoso e de autonomia de pensamento.

[140] Outro documento eclesial, denominado *Gaudium et spes*, uma Constituição pastoral do Concílio Vaticano II (que ocorreu entre os anos 1962 e 1965) sobre a Igreja no mundo de hoje, publicada em 7 de dezembro de 1965, enfatiza, em seu parágrafo 61, a importância da verdade para o campo da cultura na salvaguarda da personalidade do ser humano, "em que sobressaem os valores da inteligência, vontade, consciência e fraternidade" (VATICANO II, 2002, p. 616). A dimensão da fraternidade é fundamental para a aplicação do respeito, da decência e do laboratório cultural, em que são questionados todos os

nada a serviço do ser humano e demasiadamente subserviente das mais diversas ideologias, sendo estas positivas ou não.

Portanto, assim como o termo "idade média" não foi inventado na Idade Média, também o termo "senso comum" não foi inventado pelas pessoas pertencentes a esse grupo, mas por pessoas que, deliberadamente, se incluíam no grupo do "senso crítico". Esta diferenciação epistemológica, paulatinamente tornada legítima e "comum" no campo cultural, evidencia um símbolo e uma força de representação social, cuja pretensão é controlar "legitimamente" os juízos alheios e subjugar culturas e/ou sujeitos culturais tidos como inferiores e, deste modo, "legitimamente" inferiorizados.

Pode haver nesse processo uma cegueira não reconhecida, pois o desejo de objetividade continua sendo, em última instância, "desejo", "subjetividade", fruto do meio social. Assim, os saberes racionalizados e a dimensão científica podem até não acreditar em mitos, mas correm o risco de fazerem-se um mito como meio de sobrevivência, possuindo, senso comum e senso crítico, paradoxalmente, muitas semelhanças. Não atentar-se para isso potencializa o espaço de desenvolvimento de tirania no campo pedagógico, em que o desejo de emancipar sujeitos acaba se degenerando em aplicação prática de sua submissão e de alienação cultural.

Considerações finais

Sendo a dimensão cultural do ser humano uma característica de sua natureza que se desenvolve ao longo de sua existência, e não sendo um dado a priori metafísico, o seu tratamento dentro do ambiente educacional se apresenta amplamente possível, sem ferir em nada o bom desenvolvimento cognitivo e moral dos estudantes. Se aprendemos a atualizar nossa potencialidade cultural por meio da educação, parece que podemos, então, praticar uma pedagogia atenta à diversidade do fenômeno da cultura, possibilitando um diálogo honesto e respeitoso com as mais variadas instâncias dessa dimensão da vida humana.

Tal diálogo, entretanto, pressupõe um contato saudável com nossas próprias convicções e um aprendizado de si, tornando o ambiente educacional e escolar não

---

processos de aculturação a que nossa consciência nos permita enxergar – aculturação essa que a própria Igreja Católica cometeu em várias ocasiões de sua história.

apenas um espaço para o aprendizado de saberes científicos, que por vezes parecem não ter nenhuma relação aparente com a vida real dos estudantes, nem apenas um espaço de um conhecimento meramente especulativo da diversidade cultural produzida pelo ser humano. Esse conhecimento passa a ser um saber sobre a humanidade toda e, consequentemente, uma sabedoria de vida, vinculando aprendizado teórico e prática concreta.

A irmandade da humanidade se evidencia quando nos deparamos com o vasto universo do não saber, que tanto nos torna semelhantes. Deste modo, é preciso, honestamente, dar aos discentes condições e instrumentais para responder seriamente à pergunta sobre como ele quer sair da escola, da universidade e das demais instituições formativas pelas quais ele livremente escolher passar. "O que fazer com o que aprendemos?" e "por que ensinam o que nos ensinam?" são questões que todos os estudantes têm o direito de fazer, inclusive aqueles estudantes que já se tornaram professores. A capacidade de valoração interna e de julgamento crítico do conhecimento técnico adquirido é fruto da consciência da dimensão cultural a que estamos inseridos e do papel da educação neste cenário. Abrir mão de compreender este campo é criar espaço para a perpetuação de paradigmas opressivos e dogmáticos.

Segundo Bourdieu (1996), "não há poder simbólico sem uma simbologia do poder. [...] Em consequência, o exercício de um poder simbólico se faz acompanhar por um trabalho sobre a forma" (p. 63). Note-se que o sistema dominante procura controlar o processo de significação da realidade, atribuindo sentido às coisas, pretendendo que esses sentidos sejam vistos como absolutos e imutáveis, impedindo ao máximo as produções de sentidos por parte das classes dominadas, como no caso frequente das relações entre professores e estudantes, num esforço constante de tornar "natural" aquilo que, essencialmente, não o é.

Esse jogo de forças, no período do humanismo renascentista, por exemplo, revelou-se no fato de os eruditos terem criado um contexto de hiper-valorização dos clássicos tradicionais, aos quais procuravam certo domínio teórico, vendendo o valor de tal ideia e procurando perpetuá-la a partir do convencimento argumentativo das classes dominadas. A veiculação disso era uma espécie de manutenção do "status" social que vigorava, pois o estudo dos clássicos era sempre intermediado pela interpretação oficial de certos especialistas que tolhiam a liberdade hermenêutica dos discentes.

O discurso autoritário e a imposição de referencial e de valoração cultural são frequentes em diversos campos da sociedade, e na educação não é diferente, posto que a questão da forma, da mera aparência, constantemente se sobrepõe à formação permanente e mergulha a docência na indecência. Entretanto, se é verdade que cada ser humano não nasce terminado, é preciso que, em algum momento, seja-lhe dada a possibilidade de livre e preparadamente escolher o seu próprio destino, a partir das marcas com que suas experiências lhe marcaram.

Um grande desafio, portanto, para a decência na docência se encontra na necessidade de o docente ter de aprender a lidar com o "vazio" que há nas pessoas – a começar nele mesmo –, sem a pretensão de preenchê-los. É preciso que cada pessoa tenha condições críticas de dar à própria vida os significados que livremente deliberar, resistindo de modo sistemático e consciente à desvalorização crescente das experiências pessoais que tem ocorrido em nome de um certo cientificismo. O imperativo que se apresenta é que não basta educar apenas para a heteronomia, mas para a autonomia. Um segundo grande desafio, por outro lado, são os educadores também se prepararem para o viver autonomamente, pois pode ser que eles mesmos não passaram por essa educação decente, necessitando da prática do autoconhecimento para situar-se e não permitir sitiar-se, bem como para preceder aos alunos na entrada do reino da libertação constante.

Ademais, como exorta, por fim, Montaigne, é fundamental que saibamos "lealmente gozar do próprio ser. [...] Embora usemos pernas de pau, temos de mexer as do [próprio] corpo para andar, e é com o traseiro que sentamos no mais alto trono do mundo" (MONTAIGNE, 1980, p. 500). Lição de humildade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna.** Tradução: João Rezende Costa. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.

BENTES, Hilda Helena Soares. **A sociedade decente.** Resenha de: MARGALIT, Avishai. The decent society. Translated by Naomi Goldblum. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press, 1998. Direitos fundamentais & Justiça Nº 13, pp. 321-325, OUT./DEZ. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** Tradução: Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

DROIT, Roger-Pol. **A companhia dos filósofos.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Mesmo que o céu não exista)

FARIA, Marcos Roberto de. **Ética e educação jesuítica no século XVI: formar soldados para Cristo.** Revista Filosofia Capital. Brasília: vol. 5, nº 11, pp. 62-76, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Tradução: Raquel Ramalhete. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JOÃO PAULO II, Papa. **Discurso na sede da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2 de junho de 1980).** Disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/documents/19800602unesco.html. Acesso em: 06 de abril de 2016.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaios.** Tradução: Sérgio Milliet. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

_____. **Ensaios.** Vol. I. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

VATICANO II. **Documentos do Concílio Vaticano II (1962-1965):** *Gaudium et spes.* 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade:** *de Coleridge a Orwell.* Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.

Autores	GT-17
Daniel Santini Rodrigues	**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

A FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO MODIFICADOR DE SI: UM ESTUDO A PARTIR DAS PRÁTICAS E SABERES DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NÃO-GRADUADOS EM FILOSOFIA

Daniel Santini Rodrigues – USF
Capes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Filosofia está na História e tem sua história. A Filosofia está na história, pois ela "manifesta e exprime os problemas e as questões que, em cada época de uma sociedade, os homens colocam para si mesmos, diante do que é novo e ainda não foi compreendido" (CHAUÍ, 1999, p. 43). Diante disso, a Filosofia oferece caminhos,

respostas e, sobretudo, propõe novas perguntas, num diálogo permanente com a cultura e a sociedade de seu tempo, do qual ela faz parte. Mas a Filosofia tem também a sua história, pois "as respostas, as soluções e as novas perguntas que os filósofos de uma época oferecem tornam-se saberes adquiridos que outros filósofos prosseguem ou, frequentemente, tornam-se novos problemas que outros filósofos tentam resolver" (CHAUÍ, 1999, p. 43).

A História do pensamento contempla uma pluralidade de perspectivas de filosofias, marcadas por continuidades e descontinuidades, expressando a ânsia do ser humano pela construção de verdades e de subjetividades, pois a Filosofia desinstala o ser humano:

> A Filosofia é tensional, nos tira do lugar comum num chamamento para a inquietude. Em outras palavras, a filosofia, por ser diversa e plural, não se encontra no lugar da verdade universal e inquestionável, ou de conceitos que bastam a si mesmo. Ela é tensional porque o texto filosófico nos tira do território da certeza, lançando-nos no desconforto (...). Dada a pluralidade de filosofias que trata destas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definitivas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. (DANELON, 2010, p. 115).

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é pensar os modos de constituição da subjetividade do professor de Filosofia no Ensino Médio, não graduados em Filosofia, a partir das "práticas de si" propostas por Michel Foucault, principalmente com as "escritas de si" e analisar como a Filosofia tem provocado mudanças em seu modo de ser, de pensar e de agir.

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado que está em andamento, que coletou dados através de 8 (oito) entrevistas com professores de Filosofia do Ensino Médio, sendo metade com graduados em Filosofia e metade com não graduados em Filosofia, em escolas da região do Sul de Minas Gerais, nas cidades de Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, Cachoeira de Minas, Borda da Mata e Paraisópolis. O referido projeto de pesquisa está aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade São Francisco, com o número CAAE 46103215.6.0000.5514 e segue os preceitos estabelecidos, diretrizes e normas por envolver seres humanos em pesquisas, de acordo com a Resolução 466/12 de 12/12/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que atualiza as Resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008. Para isso, foi solicitada Carta de Autorização para Coleta de dados juntos aos diretores das escolas e

todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista com cada sujeito participante foi agendada anteriormente e realizada na própria escola na qual está vinculado. Seguiu um roteiro de 17 perguntas e teve duração de até 1h30min. Foi gravada e depois transcrita, de tal forma que as transcrições obedeceram o método literal (*ipsis literis*), ou seja, exatamente da forma como foi ouvida nas gravações.

Este artigo está organizado em 3 seções: na primeira apresenta o conceito de "escrita de si" proposta por Foucault; na seção seguinte aborda o encontro do pensamento foucaultiano com a Filosofia Clássica, provocando deslocamento em sua reflexão; e na terceira seção este artigo analisa a constituição de subjetividade de dois professores de Filosofia não graduados em Filosofia.

1. A "ESCRITA DE SI": UM EXERCÍCIO DE SI PARA SI NUM PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO

A "escrita de si" é uma forma de escrever para si e para o outro, no entanto, se diferencia de uma "narrativa confessional", na medida em que não possui o objetivo de uma confissão nem o valor de purificação. Ela é uma das formas de exercitar o treino de si por si mesmo com a finalidade de nada mais que a constituição de si num processo de subjetivação, sendo um exercício que possibilita uma abertura para o outro (FOUCAULT, 2012). Para Foucault, os modos de subjetivação são fundamentais para a constituição do sujeito moral e esses modos de subjetivação aparecem e se desenvolvem historicamente como "práticas de si".

Segundo Foucault (2012, p. 144), "(...) como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiéitica: ela é a operadora da transformação da verdade em êthos.".

Para Foucault (2012, p. 144), "essa escrita *etopoiéitica* parece estar localizada no exterior das duas formas já conhecidas e utilizadas para outros fins: os *hupomnêmata* e a *correspondência*".

1.1 - Os hupomnêmata

O conceito dos *hupomnêmata* gregos, trabalhado por Foucault, diz que:

> (...) os *hupomnemata*, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernos pessoais que serviam

> de lembrete. Sua utilização como livro da vida, guia de conduta, parece ter se tornado comum a todo um público culto. Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para a releitura e meditação posteriores. (FOUCAULT, 2012, 144).

Continuando sua reflexão sobre esses *hupomnemata*, Foucault (2012) não os considera como um simples suporte de memória, que poderiam ser consultados de tempos em tempos, nem tampouco se destinam para substituir as eventuais falhas de memória. "Constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc." (FOUCAULT, 2012, p 144).

Os *hupomnêmata,* por mais pessoais que sejam, não devem ser entendidos como diários ou como narrativas de experiências espirituais; não constituem uma "narrativa de si mesmo". Segundo Foucault (2012, p. 145), "o movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se de não buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si".

1.2 - A correspondência

A categoria correspondência desenvolvida no texto de Foucault (2012, p. 149), não é um simples prolongamento do caderno de notas, mas, sim, "uma maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros". As "escritas de si" repousam sobre um solo dialógico. Cada palavra escrita se configura como uma proposta de diálogo. Nessa moldura, cada expressão adquire uma forma de ação e de reflexão.

Afirma Foucault (2012, p. 152): "a carta faz o escritor 'presente' àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente com uma espécie de presença imediata e quase física". O sentido no dito sobre si não se reduz ao que está posto no significado semântico das palavras escritas, mas completa-se, ganha força e vivacidade naquilo que está marcado pela motivação da fala e na possibilidade da escuta. A "escrita de si" está perpassada pela intersubjetividade. Portanto, a escrita de si na Antiguidade clássica se inseria num quadro de investimentos em práticas de liberdade, práticas intersubjetivas e relacionais com o mundo exterior

que visavam à autoelaboração constante. Dessa forma, "tem-se um sujeito voltado para seu exterior, sendo a verdade recolhida e meditada e não revelada por Deus ou pela ciência" (IONTA, 2013, p. 14).

"Na modernidade, a escrita de si tornou-se confissão, o sujeito está voltado para seu interior, a verdade não é mais recolhida e construída, mas revelada por Deus, como no cristianismo e, depois, pela ciência, nas sociedades dessacralizadas". (IONTA, 2013, p. 14).

Foucault (2009, p. 141) evidencia que "a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva: ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso". Ou seja, a "escrita de si" permite uma prática de liberdade a fim de inscrever na alma a experiência modificadora de si.

2. FOUCAULT E O ENCONTRO COM A FILOSOFIA ANTIGA: DESLOCAMENTO EM SEU PENSAMENTO

No itinerário filosófico de Foucault um acontecimento possibilitou um deslocamento em seu pensamento: o encontro com a filosofia antiga, principalmente os diálogos de Platão, que lhe vem apresentar um novo sentido para a Filosofia que é compreendida como modo de vida.

Hadot (1999) reflete sobre o sentido da palavra Filosofia e de seu emprego desde os primórdios do pensamento. Segundo o autor, "é provável, em todo caso, que [Sócrates] teria usado essa palavra dando-lhe o sentido corrente da época, isto é, ele teria empregado, como se fazia então, para designar a cultura geral que os sofistas e outros poderiam conceder a seus alunos" (1999, p. 69). Com os sofistas, a Filosofia adquire uma vinculação com a aquisição de técnicas retóricas para o uso político. É neste contexto dos sofistas que surge Sócrates, com uma forma revolucionária de filosofar. Sócrates cultiva filosoficamente os seus interlocutores e discípulos, através do diálogo, e os leva a examinar-se, a tomar consciência de si mesmos. "Como um 'tavão', fustiga seus interlocutores com questões que os obrigam a prestar atenção em si mesmos, a tomar cuidado consigo mesmos". (HADOT, 1999, p. 55). Dessa forma, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor já não sabe muito bem por que age. Ele

toma consciência das contradições de seu discurso e de suas próprias contradições internas.

Mas somente com Platão que um novo sentido é dado à palavra Filósofo e à Filosofia, de maneira especial através de sua obra *Banquete,* em que Platão descreve o modo de vida de Sócrates como o modelo de filósofo. Dessa forma, Filosofia passa a ser compreendido como *modo de vida.* "Filosofar não é mais, como queriam os sofistas, adquirir um saber, ou um saber-fazer, um *Sophia*, mas é pôr-se a si mesmo em questão, pois experimenta-se o sentimento de não ser o que se deveria ser" (HADOT, 1999, p. 56).

A experiência do filósofo não é apenas racional ou teórica. Ela é prática e vital. A busca pela verdade consiste na vivência da filosofia como forma de vida. A este respeito, Pierre Hadot nos traz contribuições importantes:

> No fim das contas, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor toma distância em relação a si mesmo, desdobra-se, uma parte de si mesmo identificando-se, de agora em diante, com Sócrates no acordo mútuo que este exige de seu interlocutor em cada etapa da discussão. Opera-se nele uma tomada de consciência de si; ele se põe a si mesmo em questão (HADOT, 1999, p. 55-56).

Para Hadot (1999), há uma reviravolta na vida do homem que se encontra com Sócrates e seu estilo de vida. Há uma subversão total dos valores, das certezas, dos dogmas. Sócrates é um incômodo do qual os homens gostariam de evitar, a fim de que permaneçam, em certo sentido, evitando a si mesmos. A missão de Sócrates é fazer com que os homens tomem consciência de seu não-saber.

Na obra *O Banquete* há uma série de discursos que os participantes desenvolverão em honra de Eros, sendo que a intervenção de Sócrates, mesmo chagando atrasado, é tão longa quanto a de todos os outros oradores reunidos. Nestes discursos, "Eros e Sócrates personificam, um de uma maneira mítica, outro de maneira histórica, a figura do filósofo". (HADOT, 1999, p. 72).

Dessa forma, Hadot analisa a relação de Eros e Sócrates com a filosofia. Para isso, serve-se da descrição mítica de Diotima, que de uma maneira muito hábil e bem-humorada, aplica-se ao mesmo tempo a Eros, a Sócrates e ao filósofo. Segundo Hadot (1999, p. 75), "esse retrato de Eros-Sócrates é, a um tempo, o retrato do filósofo, na medida em que, filho de Poros e de Penia, Eros é pobre e deficiente, mas sabe, por sua habilidade, compensar sua pobreza, sua privação e sua deficiência". Sendo assim, no

discurso de Diotima, Eros é filósofo pois está a meio caminho entre a *sophia* e a ignorância, de tal forma que "o filósofo jamais atingirá a sabedoria, mas pode progredir em sua direção" (HADOT, 1999, p. 78). Ou seja, segundo o *Banquete* de Platão, a filosofia não é a sabedoria, mas um modo de vida, sendo o filósofo um mediador, como Eros, que revela aos homens alguma coisa do mundo dos deuses, do mundo da sabedoria. Para muitos pode ser surpreendente esta noção de filósofo, pois como Eros, é desmistificado no Banquete, passando do posto de deus ao de *daímon*. A partir da concepção platônica, o filósofo não é mais aquele que recebe dos sofistas um saber acabado, mas o que tem consciência de sua deficiência e, ao mesmo tempo, do desejo que existe em si e que o atrai para o belo e para o bem. (HADOT, 1999, p. 80).

Então, a filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como podemos ser de outra forma, como pensar de outro modo. Uma experiência modificadora de si, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

Hadot salienta a filosofia como exercício espiritual, noção esta encontrada nas escolas filosóficas desde os platônicos até os estóicos. A filosofia como exercício espiritual (*askesis*) tem por objetivo formar a alma dos alunos. É um exercício de transformação do modo de pensar e de ser.

> O cuidado de si é, portanto, indissoluvelmente cuidado da cidade e cuidado dos outros, como se vê pelo exemplo do próprio Sócrates, cuja razão de viver é ocupar-se com os outros. Há em Sócrates um aspecto ao mesmo tempo "missionário" e "popular", que se reencontrará posteriormente em certos filósofos da época helenística. (HADOT, 1999, p. 67)

É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, sua autonomia de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É concebendo a filosofia como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual, que se deseja que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da vida, pois, para Platão, o filósofo integra discurso e modo de vida, de tal forma que a pessoa é o que fala e fala o que se é. Esta filosofia como modo de vida é conseguida pela vida em comum (convívio), diálogo (interlocução), exercícios espirituais, etc.

Foucault, retomando a espiritualidade antiga, mediante a ascese, através de exercícios espirituais, sobressai "a busca, a prática, a experiência mediante as quais o

sujeito opera sobre si próprio as transformações necessárias para ter acesso à verdade". (FOUCAULT, 2010, p. 16).

A luz destas ferramentas foucultianas, deseja-se analisar a constituição da subjetividade de dois professores de Filosofia, não graduados em Filosofia e perceber a incidência da Filosofia no modo de vida de cada um deles.

3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS E SABERES DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NÃO FORMADOS EM FILOSOFIA

Desta forma, a questão central que norteará a análise dos sujeitos participantes deste artigo é: como se dá o processo de constituição da subjetividade do professor de Filosofia do ensino médio, não graduado em Filosofia? Com este viés, analisar-se-ão as narrativas de si de cada sujeito participante, refletindo sobre os modos de subjetivação.

Este artigo analisa a constituição da subjetividade de somente dois sujeitos participantes, sendo os de números 2 e 8.

3.1 – A Constituição da Subjetividade do Sujeito Participante 2

O sujeito participante 2 é uma professora de 36 anos, sendo 5 anos como professora. Somente no ano de 2015 iniciou a docência de Filosofia no Ensino Médio em uma instituição pública estadual, ou seja, está apenas no seu primeiro ano de experiência. Ela não tem graduação em Filosofia e, atualmente, cursa a faculdade de Matemática. Ela não tem o hábito de ler nenhuma obra filosófica e seus livros de preparação de aula são os livros que a própria escola fornece. Além disso, ela analisa que seu conhecimento filosófico é superficial, e também narra que lê livro que fala da vida dos filósofos, mas sem procurar ler os próprios filósofos. Este sujeito participante da pesquisa não apresentou nenhum filósofo ou corrente filosófica que embase sua vida.

O referido sujeito participante, mesmo sem ter sua graduação em Filosofia e nem ter um envolvimento com os estudos filosóficos anteriormente à docência desta disciplina, tem sido afetada pelos seus poucos meses de professora de Filosofia no Ensino Médio. Pode-se dizer que ela se encontra em um "não-lugar (não-espaço)", que não lhe é próprio, mas, mesmo diante tudo isso, tem constituído sua subjetividade na prática do ensino de Filosofia.

Este sujeito participante assumiu a disciplina pelo fato da função estar vacante e por necessidade, como a própria escreve: "veio a oportunidade de (sic) de assumir o

cargo de Filosofia primeiramente por falta de professor e segundo por NECESSIDADE".

Interessante é sua análise sobre o efeito da disciplina de Filosofia não só no professor, mas também nos alunos. Percebe-se uma abertura do sujeito participante para que a Filosofia possa provocar mudanças:

> Filosofia eu acho que não causa (sic) SÓ no professor causa TAMBÉM nos alunos né (sic) éh:: em jun (sic) uma JUNÇÃO na sala de aula professor e aluno no (sic) nos debates na (sic) nas CONVERSAS filosóficas né (sic) SEMPRE ali alguém sempre acha um PONTO de parecer com sua vida ou então que (sic) que vai mudar a sua vida daqui pá (sic) frente.

O sujeito participante, ao mesmo tempo, tem sentido mais dificuldades no exercício de sua docência em Filosofia:

> Filosofia eu tô (sic) encontrando MAIS dificuldade do que em outra qualquer função que eu já tenho exercido na minha vida.

E explica com mais detalhes o porquê destas dificuldades:

> a questão teórica a questão de alguns alunos né (sic) se interessarem pela Filosofia outros alunos acham (sic) aquilo um absurdo a gente tem que tentar reverter a situação que não que (sic) a Filosofia é (sic) importante prá (sic) a nossa vida é uma maneira NOVA da gente pensar é uma maneira de (sic) da gente REFLETIR a nossa própria vida.

E o sujeito participante 2, na sua "escrita de si", relata que a maneira dos alunos praticarem a Filosofia tem afetado a sua vida e provocado mudanças:

> eu assumindo as aulas ESTRANHEI MUITO né (sic) estranhei muito porque eu achei que eles queriam mais (sic) uma coisa mais centrada e não eles gostam muito de DEBATER a vida do (sic) dos filósofos eles gostam é de (sic) de (sic) na (sic) Filosofia a PRÁTICA não só ah::: teoria eles gostam da prática então eles querem encenar eles querem -- e isso eu tive muita dificuldade em APRENDER com eles até que eu consegui me CENTRAR no que eles queriam não não é a teoria chegar passar a matéria explicar e atividade NÃO eles querem movimentação eles querem SER o filósofo eles querem né (sic) praticar aquilo que os filósofos né (sic) praticaram na idade deles.

E a abertura a constituição de sua subjetividade como professora de Filosofia foi tão grande, que ela pediu colaboração dos alunos e acolheu suas sugestões:

> eu fiz uma (sic) né (sic) uma entrevista em sala de aula né (sic) com (sic) para que eles colocassem em papel o que eles queriam de MIM né (sic) como professora alí eles colocaram as IDEIAS

> e nessas (sic) ideias -- agora têm dado certo né (sic) mas foi muito difícil.

E com o exercício da docência de Filosofia, o sujeito participante tem vivenciado a força transformadora da Filosofia, que tem ajudado alunos a verem a vida de um outro modo:

> eu venho dando a minha CONTRIBUIÇÃO né (sic) praqueles (sic) alunos que às vezes estão lá deprimido né (sic) com algum motivo algum outro eles conseguem enxergar a vida de uma maneira diferente uma OUTRA vida uma vida do (sic) né (sic) que eles PODEM se transformar eles possam podem mudar de vida né (sic) com a (sic) o estudo DA Filosofia eles possam pensar refletir né (sic).

Interessante já é a percepção do sujeito participante do conceito de Filosofia, pois já consegue fazer uma relação entre Filosofia e vida: "Um estudo de mim mesma um estudo de você mesma, da minha mente mesma do meu AGIR do meu pensar né (sic) do meu refletir né (sic) e falando e falar em Filosofia é refletir a VIDA refletir o meu sentimento a minha vida".

Portanto, este sujeito participante tem uma profunda experiência de transformação no seu jeito de pensar e de conceber a Filosofia e, a partir das resistências encontradas, soube buscar as fissuras para mudar seu modo de ensinar Filosofia: buscou o diálogo com os alunos e acolheu as sugestões. Com este seu processo de constituição de subjetividade, o sujeito participante esteve aberto ao diferente e iniciou um movimento de singularidade de tal forma que encontrou na Filosofia um forma de olhar o mundo e a escola de uma outra forma, e de pensar de uma outra forma.

3.2 - A Constituição da Subjetividade do Sujeito Participante 8

Este sujeito de pesquisa é uma professora, com 37 anos, sendo 18 anos como professora e há menos de 1 ano como professora de Filosofia. Fez o Ensino Médio com Magistério e, logo após, já iniciou a lecionar. Depois graduou-se em Letras e, após à conclusão, iniciou a dar aulas de Língua Portuguesa. Após 12 anos de docência, sentiu a necessidade e graduou-se em Pedagogia e, com isso, conseguiu habilitação para dar aula de Filosofia. A professora relata que no ano de 2015 leu mais obras filosóficas do que literárias, devido à necessidade de aprofundar conhecimento, entre as quais ela lê livros e artigos científicos. Dentre as obras lidas está "A República" de Platão. A professora analisa que tem obras com leituras mais acessíveis e, outras, com linguagem mais científica. Apesar da professora afirmar que não tem o conhecimento de todo o universo da Filosofia, ela conta que cria empatia por alguns, dentro os quais ela cita Sócrates,

principalmente seu método da maiêutica, sempre questionando e duvidando daquilo que é posto. Também faz referência a Santo Agostinho, que reflete sobre o Bem e o Mal.

O sujeito participante, que tem graduação em Letras e Pedagogia, e tem 18 anos de docência, assumiu há poucos meses as aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Mesmo sem graduação em Filosofia, desde que assumiu a disciplina, tem se dedicado à leitura de obras filosóficas e isso tem provocado em sua vida alguns deslocamentos e movimentos que tem feito se encantar pela Filosofia e provocar nos alunos o mesmo interesse.

E tudo começou por causa de uma necessidade da escola, após a aposentadoria da professora de Filosofia, ficando vacante a função:

> A nossa escola tinha uma uma professora que tinha é é ela é que lecionava essa disciplina eh:: ela ficou MUITOS anos éh:: lecionando a Filosofia e a Sociologia (...); ela se aposentou nisso ah:: a diretora::: convidou a MIM que era ligado éh:: éh:: -- ela até quando nos chamo pra conversar ela ainda pensou da seguinte maneira (...) ela chamou a professora de História e a de Literatura -- ainda nos pôs dessa seguinte maneira OLHA a História tá mais próxima da Sociologia você professora de História podia me ajudar e ficar com as aulas e eu professora de Literatura podia ajudá-la a ficar com a Filosofia eu confesso que na hora eu fiquei com medo mas::: ASSUMI e e es estou TENTANDO éh:: corresponder a ao que ela me pediu ao que foi me me FOI oferecido na época né.

Percebe-se o esforço da professora em corresponder ao pedido da diretora. Em vista disso, ela tem se esforçado muito para oferecer um ensino de Filosofia que instigue os alunos na sua aprendizagem e na sua prática. E toda esta preparação que a professora tem feito para dar suas aulas, tem provocado profundos efeitos em sua vida, como podemos analisar na sua escrita de si a seguir:

> eu confesso que eu tenho estudado MUITO até não tenho lido obras ESPECÍFICAS até pelo pouco tempo que eu TENHO eu tô éh éh à medida que os temas vão aparecendo éh:: eu estou estudando e tenho me apaixonado tanto é que eu TENHO ESTUDADO assim:: tenho me dedicado MUITO éh:: eu quero me DEITAR eu quero ficar ouvindo uma aula dum professor na UNESP eu eu eu tô assim verdadeiramente apaixonada eh::: me eh::: tem mexido muito principalmente na questão do do EQUILÍBRIO como nós né percebo que DESDE desde a Antiguidade onde foi que o homem se perdeu nesse equilíbrio então eu -- uma coisa que eu tenho buscado MUITO é o EQUILÍBRIO a RESIGNAÇÃO que alguns principalmente os os mais antigos né na Antiguidade colocam então toda vez que TEM esses esses temas essas abordagens eu sinto que que

> MEXE que que COMO SER HUMANO como como PESSOA que BUSCA melhorar a Filosofia tá mexendo com a minha vida sim influencia DIRETAMENTE.

Com isso, o sujeito participante tem sido atravessado pelo discurso filosófico e, mesmo diante das dificuldades, tem buscado encontrar possibilidades para desenvolver profundamente sua docência de Filosofia.

> As dificuldades são ESSAS né é é eu não tinha muito material então eu tive que sair pedindo material EMPRESTADO éh::: realmente é a a dificuldade mais no:: no:: na questão DE MATERIAL mas ao MESMO tempo eu achei assim essa dificuldade ela foi MINHA não foi da a resistência NÃO EXISTE por conta dos alunos éh:: uma coisa que me SURPREENDE comparando às outras matérias que eu dou eu SINTO éh:: a Língua Portuguesa e a Literatura com MAIS RESISTÊNCIA do que as aulas de Filosofia (...) tanto é que tem dias que eles eu tenho que me policiar porque senão eles ficam assim DÁ mais uma aula de Filosofia CONTINUA o debate que você tava fazendo na aula de Filosofia.

Ao mesmo tempo que a professora se sente insegura pela falta de material, pode-se percebe que o espanto toma conta dela, pois os alunos tem pedido mais aulas de Filosofia, comprovando que sua prática docente tem despertado neles o desejo da reflexão e da problematização, de tal forma que a professora tem dificuldade de cumprir o cronograma proposto pelo sistema de apostilamento:

> eu tenho um um CRONOGRAMA recebo uma apostila éh todo mês eu fico atrasada mas eu não fico atrasada porque eu atraso porque ELES mergulham naquilo é MUITO bonito.

Com certeza, merece destaque este encantamento da professora pelo estudo da Filosofia, e como em tão pouco tempo ela foi se constituido como professor-sujeito de Filosofia, sendo muito atravessado pela Filosofia. Ela destaca o encantamento pelo método da maiêutica de Sócrates que serve não somente para as aulas de Filosofia, mas para todas as disciplinas:

> acredito isso apesar de não ter o conhecimento ainda de TODO né de todo universo da Filosofia ALGUNS existem ALGUNS que mexem com a gente por exemplo principalmente né é questão do professor acho que aqueles por exemplo como *Sócrates* é cê num a *Maiêutica* que você faz constantemente na sala de aula todo dia independente da da da disciplina que cê leciona então é num num tem COMO falar que aquilo lá não mexeu comigo né éh:: cê passar é colocar o aluno sempre é duvide disso vamos ver se tá certo se num tá isso cê faz em TODOS os momentos em TODAS as disciplinas

A Filosofia faz o sujeito participante olhar para seus alunos de uma maneira diferente, e o pensamento diferente do outro tem gerado alegria, pois tem quebrado alguns estereótipos:

> as respostas das provas eu levo MUITO mais tempo lendo a prova de Filosofia do que uma prova de Literatura que é TÃO discursiva quanto porque eu ADORO ficar lendo e analisando a a a POSIÇÃO que ele enxergou de como ele enxergou e e GOSTO de ver éh:: como alguns alunos que você tem uma uma às vezes né cria um estereótipo e na aula de Filosofia ele mostra que ele é totalmente diferente a VISÃO dele é diferente então isso tem me dado um um PRAZER e uma ALEGRIA de poder trabalhar porque nós somos -- eu trabalho numa escola católica então na abordagem da da do trabalho de Filosofia eu tento me isentar eu tento separar só que NA FILOSOFIA eu consigo trabalhar principalmente quando eu estou falando de Ética de Valores de questionamentos eu consigo levar isso pro lado do BEM independente de falar ou não do Catolicismo então isso me me dá uma uma felicidade uma ALEGRIA de ver né na preocupação de querer ser bom de de entender o que aquele filósofo quis isso tem me dado uma alegria e uma satisfação imensa.

São muitos elementos que o sujeito participante apresenta em sua análise das suas práticas como docente de Filosofia. Acima destaca a questão da liberdade de pensamento mesmo estando dentro de uma escola confessional. E, tudo isso tem despertado mudanças em seu modo de pensar e de agir, pois a Filosofia amplia horizontes e ajuda a pensar as realidades de uma maneira diferente:

> eu acho que a mudança que EU estou passando eu gostaria que meus alunos percebessem que a concepção de de de Filosofia é esse amor ao saber ao Conhecimento essa ABERTURA pra a vida o olhar diferente amplo que a Filosofia traz pra gente.

Portanto, o sujeito participante está em um movimento de transformação, de constituição de sua subjetividade como sujeito-professor de Filosofia, que tem lhe proporcionado experiências de ressignificação de seus conceitos, práticas e saberes. E a todo instante, ele se coloca aberto a enfrentar os desafios e tem se encantado com tudo o que a Filosofia provoca em sua vida e tem aproveitado a oportunidade para fazer com que seus alunos também sejam mudados e atravessados por este estudo filosófico. Ao mudar, o sujeito quer que o outro também entre neste processo de constante devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os últimos escritos foucaultianos, após o encontro com a filosofia platônica, permitem compreender os deslocamentos que os professores de Filosofia sofrem com o encontro com a Filosofia. Assim como Foucault se viu afetado pela Filosofia, compreendida como modo de vida, os professores de Filosofia são atravessados e transformados pelo discurso filosófico, pois provocam mudanças em seu modo de pensar e agir, rompendo com verdades absolutas e instaurando novos discursos e novas verdades.

É concebendo a filosofia como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual, que se deseja que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da escola. E nesta construção de discursos e de regimes de verdades, o professor vai se constituindo como sujeito atravessado pela sua história, pela multiplicidade de discursos que o atravessam e vão possibilitando a efetivação da disciplina de Filosofia como espaço do cuidado de si e dos outros a fim de conceber a Filosofia como modo de vida. E quanto mais o professor, independentemente de sua formação acadêmica em nível superior, se deixa ser afetado pela Filosofia, mais mudanças e deslocamentos são provocados em seu modo de pensar e de agir, pois a Filosofia é um exercício espiritual e compreendida como modo de vida.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.

DANELON, Márcio. Ensino de Filosofia e Currículo. In: **Cadernos de História da Educação.** v.9. n.1. jan/jul.2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HADOT. Pierre. A definição do filósofo no Banquete de Platão. **O que é filosofia antiga**? São Paulo: Loyola, 1999. p. 69-85.

IONTA, Marilda. Escritas de Si em cartas e **Blogs:** figurações da subjetividade feminina. In: RAGO, Margareth; MURGEL, Ana C. A. de T.. **Paisagens e tramas**: o gênero entre a história e a arte. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 11-24.

Autores	GT-17
Marcelo Serute	**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

A ESCRITURA DO INFANTIL E A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA

Marcelo Serute - UFES

> *Aporia*: Palavra composta do prefixo negativo *a* – e pelo substantivo *póros* (passagem, via de comunicação, caminho, trajeto). *Póros* pertence a uma família de palavras como *poreúo*, que significa fazer passar, transportar, conduzir a algum lugar, realizar um trajeto; a *porizo*: abrir caminho, encontrar passagem, dar passagem a, transmitir. Por extensão, significam chegar a uma conclusão, deduzir, inferir. *Aporia* significa: incapacidade de encontrar caminho ou trajeto; falta de uma via ou um meio de passagem, impossibilidade de chegar a um lugar, por extensão: impossibilidade de deduzir, conduzir, inferir. A *aporia* é uma dificuldade insolúvel (CHAUI, 2002, p.495).

Ao observar os *estudos com crianças e infâncias* conforme proposto pela *sociologia da infância*, tais *estudos* podem ser postulados variando-se sobre a condição quanto ao caso de ser agenciado pela ideia de compreensão da relação com sua análise social, ao que se queira extrair, talvez, sobre a estratégia de sua convenção sociológica.

Veja-se, por exemplo, a linha de Sarmento (2008), que pretende reunir com base nessa análise social a escrita sobre a infância frente aos saberes da modernidade.

Ele entende tais conhecimentos desde a *história da infância* (de Ariès)[141] de acordo com uma descrição sobre alguns pontos importantes: *(i)* na especificidade de um saber influenciado pela imagem médica e pela psicologia infantil (historicização e higienização do corpo da criança); *(ii)* na caracterização da pedagogia moderna (emancipação e utilidade da criança); *(iii)* no enciclopedismo iluminista do século VIII (como projeto social de humanização e civilização); *(iv)* para *visar ao diferencial da sociologia infantil* intencionada para alcançar o seu *estatuto científico*, propondo-se (especialmente) como um tipo de pretensão *sui generis*: colocar-se como um *paradigma do infantil*.

Chama-se a atenção para esse *paradigma* como uma categoria de análise dessa interposição *infância* e *sociologia (do infantil)* em relação à estratégia de sua pesquisa.

---

[141] ARIÈS (2006), ***História social da criança e da família***.

É curioso Sarmento (2008, p.18) reportar-se a esse conceito - "paradigma" - quando cita também que a sociologia da infância personifica-se como "ciência normal". Ademais, eis que tinha desconfiado disso bem antes, com os estudos antropológicos, e com o que ele aceita exemplificar como "epistemologia da infância" (1997, p.21).

Percebe-se tal fato de sua digressão mais sociológica e científica do que filosófica quando esse autor intenta dar um acabamento estatutário, no bom sentido do termo, sobre a pretensão de sedimentar um *ethos* científico a esses estudos infantis[142].

Observa-se, então, uma relação meio que indireta entre essa aproximação da ciência com a infância e, se for certo que a psicologia e a puericultura tenham conseguido chegar primeiro ao fato infantil (SARMENTO, 2008, p.19), que aí se "concita um tipo específico de olhar científico" sobre o indivíduo infantil, foi em razão *do cuidado integral da criança*, sendo que, diferentemente, a sociologia quer propor novas lógicas nessa pretensão de ser uma sociologia da infância. Sabe-se, contudo, que isso não ocorre pelo simples passe ou troca *modular das estruturas mentais para as estruturas sociais*.

Para Sarmento (2008), é necessário tratar sobre as crianças e as infâncias especificamente em outro dispositivo analisador, este reivindicado pela flexão sociológica[143].

Todavia, convém perceber que tal quebra epistemológica entre a relação da *ciência* como um *paradigma científico* não tornaria mais fácil e confortável tais análises dos *estudos infantis* se isso não se direcionar para a ótica da criança sobre o seu *estatuto infantil.*

Ademais, este artigo parte desse ponto para uma crítica a tal pretensão, porque essa extração em prol de um estatuto infantil parece manifestar outras categorias, expropriando a experiência da criança em razão desses dados sociológicos: estatísticas, simulações, planos teóricos etc.

---

[142] Sarmento (2012; 2013, informação verbal), à guisa desta pretensão cientifica vem reconhecendo a importância da sociologia da infância fazer 'leituras' mais densas com os clássicos, ou melhor, demarcar-se de um ponto mais crítico bem como tem sido carente no que tange à correlação *crianças e culturas infantis* embasadas nos sociólogos como Comte, Marx, Durkheim e Weber.

[143] Talvez Sarmento não se pergunte pelas *aporias* em que a psicologia infantil adentrara pela razão de que segue colocando sua temática noutro campo científico, a sociologia. Porém, nunca não se perguntando como poderia extrair-se *a criança sócio-histórico-cultural* se a metodologia estivesse fora dessas estruturas epistêmicas, aliás, esta condição seria a maior razão para o autor não se atentar à aporia infantil com as disciplinaridades legadas da modernidade!

Portanto, primeiramente, deve-se problematizar sobre a origem dessa ideia de *paradigma* e, depois, perceber se ela está ou não flexível, inclusive perceptível quanto ao problema da aporia infantil que remete à autorreferencialidade: que será o entrave entre a escritura do infantil que compromete a experiência original da criança.

1. Paradigma: provocações teóricas e críticas.

Se o conceito *paradigma,* tal qual tomado por Sarmento, for o mesmo que o epistemólogo Thomas Khun (2011, p.67) afirma ser "um conjunto de Ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação", então, serviria para ilustrar "modelos adquiridos através da educação ou da literatura a que são expostos subsequentemente, muitas vezes sem conhecer ou precisar conhecer quais características que proporcionaram o status de paradigma comunitário a esses modelos" (KHUN, 2011, p.70).

Ao que parece, o termo em Khun é uma espécime de convenção de ideias e experimentos dos cientistas, talvez, uma sociologia teórica da experimentação científica; se assim o for, nada demais saber que os cientistas estão inscritos em uma *comunidade ou sociedade* de pesquisadores. Mas é imprescindível saber que Thomas Khun nega o mérito científico como aparição de um gênio individual que possa dar novas cartas científicas, pelo contrário, nem mesmo as *intuições* são *intencionadas* ao dado empírico. Para Khun, nem elas *orientam* a ciência, porque isso cabe tão somente ao paradigma científico que, por convenção quase que política, determina-se a esse fato.

Sabe-se também que Khun tem uma visão etimológica de paradigma diferente do que de simples *sociologia empírico-científica*, ainda que valorize a comunidade científica.

No posfácio de 1969 de *As estruturas das revoluções científicas* (de 1962), três anos depois, ele prefere trocar o termo por "matriz disciplinar" (KHUN, 2011, p.228). A troca conceitual parece ser muito interessante ainda que, talvez, não tenha sido o propósito de Khun discutir sobre a anatomia da modernidade quando se lembra de outras discussões em torno dos dispositivos disciplinares dos saberes e poderes espraiados na sociedade (FOUCAULT, 1997), estabelecendo as disciplinaridades social e científica. Mas aquela ideia de *matriz disciplinar* certamente remete a de um *programa disciplinar*!

E isso parece ilustrar uma comparação, ainda que indireta, com a condição dessa sociedade moderna, ao que o filósofo francês Michel Foucault (1997) denominaria de *anatomia moderna*, mesmo que tal comparação entre ciência e sociedade esteja distante.

Contudo, parece que Khun (2011, p.222) denega a matriz disciplinar como um fato originado no empírico, pois para ele, deve ser muito mais um efeito do seu *ethos* sociológico, porque tal *característica* sociológica da matriz disciplinar aparece no experimento captado dessa base, e a "maioria dos cientistas em atividade respondem imediatamente a perguntas sobre suas filiações comunitárias" resultado dos seus *para-doxos*. É o exemplo de análise de uma mesma substância, tanto para o químico quanto para o físico, resultar em *opiniões diferentes*. Ao saber "se o átomo de hélio seria uma molécula" depara-se com duas respostas: é uma molécula para o químico, porque se comporta na cinética dos gases, não é uma molécula para o físico, porque não apresenta espectro molecular.

Ora, trata-se da mesma partícula experienciada como um objeto científico, porém, no conflito das suas *doxas* (opiniões) surgem duas óticas originadas dessas práticas de pesquisa. Isso acentua a condição sociológica da 'verdade' empírica (entre aspas).

Ocorre que os lugares diferentes estão sendo operados por posições diferentes, resultando em definições diferentes para a mesma substância. Portanto, a matriz disciplinar parece destituir seus resultados do hábito sociológico, ou seja, de uma pura empiria neutra e desinteressada da realidade científica.

São lugares diferentes que podem gerar ideias diferentes, e vice-versa!

Esse fenômeno (lugares, posições, definições etc.) apresenta-se pela forma do que já se chamaria de *heterotopia*, que implica sobre os sentidos dos "dados empíricos".

Dessa forma, parece ser plausível que a resposta às questões empíricas se molda muito mais pela intencionalidade *convencional* ou, como dirá Khun (2011, p.223): "Os problemas empíricos emergem apenas no nível imediatamente inferior".

Se a matriz disciplinar deve ser um fenômeno muito mais sociológico que indutivo, intuitivo ou empírico, então, explica-se melhor por qual razão estabelece-se a *ciência normal*, ou seja, pela convenção ou imposição sociológica que nasce da história de uma disputa científica à proporção em que os embates, conflitos, disputas e competições, diga-se, todas internas, serão, uma hora ou outra, acalentadas e simplesmente trocadas pela aceitação das regras desse jogo comunitário. Obviamente,

esses jogos são extraídos das teorias, métodos, observações, conceitos e serão posteriormente aferidos pelos seus instrumentos.

Todavia, toda conjuntura desse acontecimento científico está dentro de uma temporalidade que assim se faz histórico-científica com base nessa convenção!

Caso a convenção não equacione essas acirradas disputas, as quais se assentariam em alguma zona de conforto conforme suas ideias científicas, então, de fato, uma crise corre para a via *das revoluções* (ciências extraordinárias), que logo, logo, rebentarão em outras opiniões, em outros lugares (REALE; ANTISERI, 2011, p.164), enfim, nas *heterotopias*.

2. 'Ciência normal' da temporalidade aos instrumentos de análises

A temporalidade e a instrumentalidade como artefato de manipulação científica andam juntas. E essa limitação da temporalidade histórica destaca o quanto tais *instrumentos* podem ser sempre fornecidos pela confecção de artefatos obviamente limitados.

Só que a imprevisibilidade científica da temporalidade e da instrumentalidade sob as novas invenções ampliam os limites do "observador" histórico, ou seja, tal extensão vai *fazer ver mais,* vai *fazer ir mais fundo ou* vai *fazer capturar melhor* o "objeto empírico". Os instrumentos, desse modo, estendem os sentidos e as percepções das teorias, mas também a limitam, daí sua importância enquanto um aparelho histórico-temporal.

Porém, o que salta aos olhos: a exata estratégia sociológica da percepção comunitária no esforço que precisa dar para aproximar-se da coisa empírica quando se coloca em andamento a própria intenção (consciente ou não) de que esta comunidade científica precisa ir mais além. Vê-se que toda a empiria está subsidiada a eixo fenomenológico, que é sociológico, enquanto comunidade científica.

E, no caso do tempo de paz dessa situação *matriz-convenção,* gera-se a imagem única de *ciência normal*. O que ocorre nesse cenário?

> A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma freqüentemente (sic) nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; freqüentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma (KHUN, 2011, p.44).

A ciência normal flexionada nesse paradigma pode aprofundar questões do tipo quebra-cabeça, mexer as peças do xadrez, sem, contudo, precisar focar exatamente em um problema considerado emergente ou crucial, como seria o caso da cura definitiva do câncer, ou o estabelecimento duradouro da paz no mundo (KHUN, 2011, p.59).

Dessa forma, há inúmeras facções dos fatos científicos que nem sequer serão postos à observação empírica. Ocorre também que *as regras e as estratégias da comunidade* encontram-se dependentes desses instrumentos para fazer "ver" melhor as coisas, e o que deve ver melhor? Certamente, os fenômenos e os experimentos.

Mas caso apareçam as falhas nesse processo de visibilização dos fenômenos serão denominados "culpados" os indivíduos ou os instrumentos, pois foram limitados e mexeram de forma errada. Portanto, "o erro" nunca ocorre no paradigma da ciência normal.

Quanto à isso, Khun (2011, p.66, grifo nosso) cita que: "A existência dessa **sólida rede de compromissos ou adesões** – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais – é fonte principal da metáfora que relaciona ciência normal à resolução de quebra-cabeças". Logicamente, dessa maneira não há porque destacar sobre algum gênio inventor qualquer nova descoberta, porque o mérito estará na matriz, estará no paradigma.

Ademais, eis que toda essa orientação do processo segue sempre com persuasão e confiança, mesmo que eles não sejam hegemônicos, ou seja, mesmo que sejam desproporcionados em seus conflitos. Portanto, a matriz do tipo convenção empírica não é algo feito simplesmente pelo consenso cientista, já que se eleva dos dissensos ou das opiniões.

3. Crítica e correlação com a reflexão do paradigma infantil

Acredita-se que existe uma passagem na imagem do paradigma com os estudos infantis que, talvez, desse modo, tenha feito alguns teóricos se referirem a ele. Mas essa passagem parece geralmente limitada ao conflito entre as *estruturas* e os *sistemas*, ou seja, parece que há uma situação mal resolvida nessa apropriação com a base paradigmática e que vai ao encontro de certa complexidade dos estudos infantis em relação à estrutura e ao sistema educativo.

É preciso recolocar essa questão sobre tensão! E rediscutir a ideia de paradigma.

Se forem corretas as afirmações expostas anteriormente, deve haver uma eclosão dessa convenção científica mal colocada sobre o que é na verdade um conflito que aparece quando se aciona o processo de ocultamento da *aporia infantil*, portanto, segmenta o problema empírico com a criança, impedindo-a como *objeto empírico* enquanto *experiência original*. Mas será que ela pode ser um *objeto empírico*? Acredita-se que não, se *a criança* for assim pensada com base em uma genealogia do infantil. [144] Nesse sentido, no lugar de dados socioestatísticos deve problematizar uma lógica discursiva do infantil.

A fim de esclarecer esta questão é necessário correlacionar então o *paradigma científico* do epistemólogo Thomas S. Khun com a ideia de semelhante *paradigma infantil* evidenciando que, se a estrutura científica é uma matriz sociológica, logo, a *epistemologia infantil* não tem uma empiria factual ou singularmente concreta na definição de se assinalar como *estatuto infantil*.

4. Cerceando o conflito entre paradigma e epistemologia do infantil

Primeiramente, as implicações e as metáforas da sociologia da infância com a ideia de paradigma - conforme tratado por Khun – podem demonstrar nos estudos infantis maior aproximação com a ciência, ou talvez o encurtamento de seu espaço.

A epistemologia infantil emerge, nesse sentido, sempre se reforçando dessa ambiguidade (a hipótese da epistemologia infantil) e não exatamente da empiria-infantil.

Ao que parece, cercar-se dos dados empíricos, não significa alcançar a experiência original da criança, portanto, a epistemologia infantil pode mirar-se mais sobre os dados.

Mas isso não quer dizer apenas que o movimento parece ser mais inclinado ao científico e ao epistemológico, cujo fato deve oportunizar sobre a circularidade da teoria sobre o que se tem colocado como o resultado desse 'dado empírico', ou seja, o *texto do infantil*, na verdade, percebendo melhor, aprofunda-se em uma lacuna interessante: a relação da epistemologia e do paradigma mal apoiados em sua própria base.

Observe-se o caso da sociologia da infância não travar um diálogo mais histórico e tradicional com a sociologia clássica; ora, *se* a sociologia da infância vem se

[144] Genealogia do infantil: tem um sentido nietzschiano de problematizar sobre tensões, embates, conflitos..., pode priorizar os atos discursivos sobre a representação do infantil, pois, antes de qualquer condição disciplinativa de sua escritura ou de sua materialidade em forma de um texto.

embasando pouco em *Comte, Marx, Durkheim e Weber*, e também pouco com outros sociólogos contemporâneos como *Habermas, Lévi-Strauss, Nobert Elias e Talcott Parsons*, o paradigma infantil da sociologia da infância peca em patinar ou deslizar sobre o seu próprio *estatuto científico*. Posto de outro modo e com outras palavras: o que é um estatuto científico da sociologia? É uma *convenção sociológica* mais clássica e acabada em sua teoria? Se não é, então, há mesmo um objeto externo e estranho a essa circunferência!

Essa é uma questão importante quanto à pretensão e ao limite da sociologia da infância que desoculta o que dela emerge, isto é, o próprio fenômeno da convenção.

Ademais, o produto mais refinado dessa convenção tem sido o texto do infantil.

Mas tal analogia junto à sociologia infantil parece implicar na pergunta sobre se essa busca pelo *estatuto infantil* não tem por aporia (impasse) a retomada do mesmo ponto da estratégia da *convenção teórica*: fazer um matricial da experiência sociológica e não da experiência original da criança? Se isso for correto, o fenômeno novamente esquecerá a experiência da criança e apostará em ideias bem arranjadas, como adjetivações sociológicas à criança, vista como "ator", "protagonista" ou sobre o seu "papel".

Assim, observa-se que os clássicos filósofos gregos antigos (Sócrates, Platão e Aristóteles), para reavivar o contexto de uma genealogia do infantil, antes mesmo de um texto do infantil, enfim, desde os séculos IV e III a.C., esses filósofos vieram subvertendo planos de forças entre a experiência original da criança e a experiência com as ideias sobre as crianças. Fizeram-no, na verdade, pela via de conceitos como *aporia* (impasses) e *doxa* (opinião) – aliás, por convenção também destacaram um *plano de força da experiência original da criança*. Se isso for correto, continua a *aporia do infantil* sobreposta à convenção teórica com a ideia do paradigma infantil, e ao que se depõe com a epistemologia infantil, vem denegando o problema da *experiência original da criança*.

Não basta dizer que a criança é um 'ator' ou um 'protagonista', obviamente.

Ademais, a crítica com a noção de *ator social* que a *sociologia infantil* propaga no seu *texto* considera, nesse caso científico e epistemológico, uma relação mais instrumental, porque pode sofisticar nesse efeito outro alvo, ou seja, vai seguindo conforme o seu olhar comunitário. Nesse caso, vai teorizando sobre as suas estratégias teóricas, portanto, ainda que em nome dela e para ela, essa convenção sociológica

precisa responder efetivamente como se estivesse próxima à experiência concreta da criança.

Assim, não seria esse um caso em que a sociologia clássica poderia melhor propor o redirecionando de seus aportes empíricos, já que estabelece internamente algumas críticas nessa construção sociológica? Talvez sim.

Ao que parece, a proposta deve ser outra: a sociologia da infância precisa rever os fundamentos de sua base sobre a própria convenção sociológica mais clássica. Aliás, se essa descrição do *ator social* parece um caso "resolvido" pela sociologia tradicional enquanto apena mais um jargão (BURKE, 2012), o que vai significar para a especificidade dos estudos infantis, ou seja, pode não se encontrar com a experiência da criança. Inclusive, esse parece ser um problema comum quando o sistema educativo acolhe estruturas epistêmicas mais abertas, embora também disciplinares, e reproduz certos jargões pelo modo dessa apropriação ser um pouco acrítica.

Aliás, o termo pode ser reconduzindo ao problema do sujeito reduzido à ideia de ator, o que não compatibilizará, a nosso ver, com a experiência original da criança.

Por outro lado, para uma lógica sobre o infantil, como a que aborda essa genealogia infantil, a experiência desse sujeito não seria mais do que uma experiência sistematizada na ideia do sujeito, ou seja, uma experiência que se funda senão na abstratividade, pois é uma experiência sem o seu engajamento original.

Ocorre que tais atitudes científicas têm sido extraídas dos conceitos, teorias, metodologias instrumentos, aliás, é um conjunto que vem como muito capaz para persuadir sobre a nova ideia de *progresso* ou de *desenvolvimento* nas formulações com a temática infantil, inclusive, como se fosse isso uma *verdade* ao que não mais se faz por convencer como sendo uma *verdade aproximativa ao fenômeno (criança histórica)*.

De resto, há o comprometimento sobre o desfecho tematizado com a última trincheira importante, isto é, a própria noção da *experiência da criança*.

Tal 'verdade aproximativa' parece estreitar-se sobre o próprio paradigma ou a convenção da matriz disciplinar de análise da infância, o que não significa geralmente gerir-se sobre sua experiência, como se tem dito. Nesse sentido, a experiência que se conta-narra tem fortes indícios da competência-preferência persuasiva do enlace do paradigma, obviamente, não devendo por isso ser a 'verdade' deposta pela experiência.

Desse modo, tanto do ponto de vista empírico quanto do ponto de vista estratégico desse embasamento teórico, reproduz-se novamente a aporia da genealogia do apagamento da experiência da criança, experiência que pode ficar de lado e também

pode ficar despercebida de sua historicidade. Assim, esse paradigma infantil justapõe-se sobre uma epistemologia infantil tanto pela sua base equivocada como pelo seu efeito: a negativação da experiência da criança ou o seu ocultamento.

Portanto, esta seria uma *questão-tensão* que se afasta justamente da *experiência original da criança* e o paradigma infantil precisará teorizar sobre a própria estratégia teórica na inscrição de um texto que remeterá novamente à autorreferência infantil.

Ao que parece, o texto representa uma infância representada, não a experiência original da criança, porque o que se escreve do infantil não é o que se descreve da sua experiência original.

5. A questão da verdade e da experiência: epistemologia e genealogia do infantil

Ao se direcionar para uma crítica à epistemologia infantil tentando adentrar como tipo de verdade aproximativo dos estudos infantis, vale lembrar no presente contexto que a ideia de progresso ou evolução das ideias científicas, segundo o pensamento khuniano, considera por demais enigmática a relação ciência e verdade... ao que...

> Naturalmente, quando um paradigma se afirma, seus defensores o encaram como progresso. Mas Kuhn pergunta: progresso *em que direção?* Com efeito, diz ele, o processo de evolução *a partir de* estágios primitivos, o que não significa, porém, que tal processo leve a pesquisa sempre para mais perto da verdade ou *em direção* a algo (REALE; ANTISERI, 2011, p.165).

Nesse sentido, é possível problematizar a verdade e a experiência do infantil. A *verdade aproximativa* com a inscrição científica da *disciplina sociológica infantil* tende a se lançar como estudo propagado estatuariamente sobre a criança como *ator social*, ou de colocar nesse cenário sobre a criança um caráter de seu *protagonismo*.

No entanto, nada disso pode aviltar-se relacionado a rever esse direcionamento, o qual deve tratar a *experiência* da criança como não menos a questão mais importante.

Entretanto, o sociólogo do infantil deve saber do que é possível, deve sistematizar tal questão, e poder assim operar as demarcações em suas pesquisas, encontrar os seus limites e incoerências teóricas e pragmáticas, no mínimo, se for meticuloso quanto à relação dessa noção de verdade e método nos estudos do infantil.

Mas a relação verdade e infância tem um a priori muito mais emergente, o qual se refere à investigação da relação da criança com sua experiência.

Tal relação conflita-se com a ideia de progresso, verdade e ciência da infância.

A sociologia infantil (SARMENTO; PINTO, 1997) quedou-se a isso, uma vez enveredada além da psicologia, da medicina e da pedagogia, quando teria encontrado certo "progresso teórico" sobre sua revisão científica do conceito de socialização infantil.

> A reorientação do campo sociológico para o ator social e a construção de uma "sociologia dos indivíduos sociais", com ênfase na análise da construção dos laços sociais e focalização das dimensões subjetivas da existência em sociedade, dos trajetos singulares da existência humana e na produção das identidades individuais, remete o olhar sociológico para a procura de processos de subjetivação e chama ao esforço analítico dimensões até agora consideradas como monopólio do campo psicológico (SARMENTO, 2008, p.21).

Certamente aqui a sociologia da infância dispara sua missiva sobre o porquê teve que chegar distintivamente se comparada ao estudo do infantil psicológico. Porque a aferição e a demarcação social da sociologia infantil, ao serem comparadas a outros ramos disciplinares com os estudos infantis, como a pedagogia e a medicina, além de sequenciar certo nivelamento no raio da epistemologia infantil, organiza-se sobre o escalonamento dos estudos infantis para a especificidade da análise social da criança.

Rememora-se aqui o fenômeno da *heteropia* (lugares diferentes) entre uma sociologia infantil e uma filosofia genealógica da prática e da representação do infantil, sendo possível ir no máximo até esse alcance entre o progresso e a experiência.

Mas, uma vez não sendo esse o caso do estudo, isto é, o de se aprofundar no lado epistemológico do infantil, pelo contrário, deve propor-se sobre o aspecto *lógico-discursivo* das crianças e infâncias ao que teoricamente ocorre em paralelo sobre a tendência da *autorreferência conceitual* e paradigmática do infantil, para as *opiniões das crianças como experiência original* ou entre *estudos epistemológicos como progresso da teoria infantil* para uma figuração do texto como *pequenas narrativas da experiência da criança*.

6. A escritura do infantil: dispersão disciplinar e reunião teórica

Se for certo que a infância continua sendo confeccionada como texto do infantil, mais uma vez provoca-se sobre a fundamentação se tal escrita com o infantil tem ou não correspondência com a experiência infantil. Ocorre que a infância tem sido apresentada como um texto e a experiência da criança talvez nem tanto. Assim, tanto o fato sociológico da ideia do ator social quanto a teoria social tem por efeito confeccionar

livros, artigos, propagar ideias etc., ressignificando a infância como um texto em contraponto ao foco da experiência da criança. Portanto, a astúcia da aporia contemporânea (aporia do infantil) tem também se evanescido sobre a experiência.

Contudo, outra questão que agora precisa ser posta com maior força trata da condição infantil entre a prática e a representação ao se desejar entender se tal relação ainda se preserva entre uma ontologia social do ser-criança com outra lógica de engajamento. Por ontologia, o *ser-criança* relaciona-se com *experiência* com sua prática.

Esse engajamento infantil encontra-se ausente no relevo entre tantas as formulações teóricas sobre as crianças e as infâncias, forjando uma sistematização infantil muito esparsa, seja com os *estudos estruturais* em que se tenta desconstruir imagens históricas da infância, seja com os *estudos interpretativos* em que se critica a cultura infantil, a instituição infantil etc., no seu sentido intra e a intergeracional, e seja com os *estudos de intervenção* em que se critica a dominação cultural infantil, os maus tratos, as políticas públicas com infâncias etc. (SARMENTO, 2011), enfim, os atravessamentos abordam as instâncias que tem informado sobre a experiência do infantil bom como ela pode estar em dívida com a demanda de sua condição de engajamento ou a prática da criança.

Porque o problema desses meios disciplinares otimizados no processo do tipo antropologia infantil, psicologia ou sociologia da educação e estudos infantis, embora possam ser recorrentes à linha de alguma opção teórica e Sarmento (2011, p.32) pensa haver diferencial com base em uma "Sociologia da Infância" convergindo ao referente ou ao "conjunto de aspectos que constituem [esses] *marcadores* do campo teórico" na ideia que tem de *paradigma*, enfim, ele não pode mencionar diretamente que isso se compara à experiência da criança por meio de uma prática de engajamento.

Até certo ponto, como cita Araújo (2005), tal desconstrução "tradicional" da infância afirma-se como a *re*construção de um novo paradigma da infância, pois:

> Das prerrogativas a-históricas que sustentaram uma imagem idealizada e romantizada de infância ao longo dos séculos à construção de um estatuto cultural, histórico e sociológico, novos marcos teóricos nos permitem pensar e, ao mesmo tempo legitimar, a criança como sujeito nas relações sociais mais amplas (ARAÚJO, 2005, p.66).

Pode ser que tal pretensão da sociologia da infância sobre a estrutura social para gerar a visibilização do aparecimento da criança sobre esse eixo da epistemologia do

infantil esteja decodificada como *paradigma*, podendo-se atualizar sob a inevitável digressão: em vez de se aproximar da *experiência* da criança, incorre no inverso, estreita-se ao fenômeno da *epistèmê* infantil. Má relação esta da epistemologia com a experiência.

Tenta-se também pôr em andamento instrumentos metodológicos, teorizações, conceituações em que tais "cientistas" da sociologia infantil almejam avançar em relação àquelas ciências especializadas. Ademais, eis que se estruturam sobre as rupturas que ousam transcender esses referenciais disciplinares como a psicologia, a biologia, a puericultura, a medicina pediátrica. Mas, sob o pretexto de toda comparação da ciência normal e da revolução científica (KHUN, 2011) – no caso de se tentar comparar que a imagem do estatuto do infantil é uma fase mais confortável ao paradigma do infantil instalado como ciência do infantil, inclusive, a própria imagem do paradigma do infantil não tem esse privilégio - nem um coisa e nem outra parece chegar a tanto, ou seja, nem a sociologia da infância fixa-se como matriz disciplinar "lida" como "normal", nem as outras disciplinas o seriam, nesse contexto epistemológico.

Porém, pode-se compreender uma sociologia infantil desejando se reconhecer pela sua diretriz epistemológica convencional e estrategicamente bem forjada ao que deve fazer por ressignificar ao centro de sua referência de pesquisa: a autorreferência teórica, que não deve ter passagem direta com a experiência concreta da criança.

E, de certo modo, a sociologia da infância ascende-se sobre um movimento aporético (impasses com estudos do infantil) porque pretende ser a disciplina de uma "nova" ciência sobre tal *estatuto infantil,* o que também requer uma *revolução extraordinária* nesses estudos. Mas na pretensão de tentar uma crise científica, no dizer de Khun (2011) uma anomalia, quando se constata que a história da infância de Ariès tenha sido um *paradigma* ultrapassado, a sociologia da infância esquece-se de que a ciência normal dos estudos infantis aparece muito mais sobre o eixo duro da **epistemologia infantil** do que dessas disciplinas histórico-científicas, como história, psicologia etc.

Aclare-se que a fase dessa história "normal" sobre o infantil com os saberes que daí sobrepuseram o raio moderno dos estudos infantis, uma vez consagrados como um tipo de *historiografia infantil* não é mais do que *saberes* respondendo às novas ideias e estruturando a nova inscrição sobre o infantil, por efeito, podendo tencionar a *idade infantil,* aí capturada para ser um *dado de sentimento moderno*.

No entanto, não se alcança a altura de uma *matriz disciplinar,* que para a história epistemológica sobre o infantil deveria ser única, mesmo que convencional.

Contudo, parece oportuno cruzar-se pelos paralelos dessa ideia de *matriz disciplinar* com o *texto sobre o infantil,* uma vez eclipsado nessa *cultura livresca*, pois, se estar correto denega a valoração de tal paradigma infantil dada como disciplinaridade específica, a proposta da sociologia da infância vale como rediscussão sobre todas essas formulações sobre o infantil visto que parece poder também aparelhar todo o fenômeno disciplinar nessa proposta. A *matriz disciplinar* ou o *paradigma* não se criam pela vertente ou pela ruptura disciplinar porque é mais convencional do que empírica, depende do conjunto de análises dos teóricos e não das observações puramente empíricas. Além do mais, há pouca razão na comparação entre *história da ciência* e *historiografia da infância,* impossibilitando intercambiar todos os seus elementos de análises.

Finalmente, desde a modernidade até aqui, parece que parece ser mais fácil identificar, a epistemologia do infantil configura-se como um paradigma do tipo convenção das teorias sobre o infantil em vez das disciplinaridades (psicologia, sociologia etc.) que estão hipostasiadas em razão de uma especialidade histórica.

Isso quer dizer que as ideias sobre as crianças e as infâncias têm prevalecido sobre as particularidades científicas que as estudam ao mesmo tempo em que tal dispersão das ideias se reúne na epistemologia do infantil.

7. A escritura do texto do infantil e o problema da experiência da criança

O exposto acima em algumas linhas pretendeu estabelecer o conflito entre historicidade e ciência do infantil ou entre epistemologia e paradigma do infantil, que parece gerar uma incomunicabilidade entre verdade e experiência, entre texto e discurso. Quanto à incomunicabilidade entre histórica da ciência e historiografia infantil é preciso dar alguns detalhes e assim diferenciar-se da ilustração do paradigma científico.

A primeira observação sobre o *uso do livro*, inclusive, sobre o uso do texto, da leitura e da escrita, ocasiona o que se chama de comentário *textual* e *intertextual*. A segunda, sobre o objetivo dado nessa matriz, isto é, não parece ser da mesma espécie do cientista a relação havida com o livro (por parte do sociólogo), ou seja, o manual opera para o sociólogo de forma diferente do que para o cientista quanto ao objetivo. Terceiro, sobre o nexo com a verdade, pois, se no sentido científico kuhniano não se refere

diretamente com a verdade tanto quanto se trata em torno da comunicabilidade entre os paradigmas, na epistemologia infantil, pelo contrário, essa ideia de verdade pode aparecer sempre para pesar sobre a relação que valida os processos incluídos em toda pesquisa infantil.

Sabe-se que sociólogo da infância utiliza-se do livro diferentemente do cientista; obviamente, utiliza-se diferentemente *da escrita e da leitura*. Todo o protocolo desse manual teórico mira-se no *texto material* configurando *a escrita da infância na sociologia* sob a noção de verdade, esta que é mais acentuada como um dado pressuposto sociológico. Isso porque *a verdade sociológica* parece ter um caráter epistemológico importante, para requerer o seu estatuto científico, portanto, devendo também coadunar no seu ato de ser algo afirmativo sobre essa escritura que é uma epistèmê do texto do infantil.

Esse fato da relação epistemológica com a verdade recoloca-se sobre esta nova análise, ou seja, se a epistèmê revolve-se sobre o fenômeno da *aporia moderna*, ou seja, tenta visibilizar a criança e a sua experiência original, ocorre aí um conflito entre tal estrutura e a sua nova representação, ao que desse ponto de vista evidencia-se que o impasse da epistèmê sobre as formulações sobre a infância ainda não informam sobre a equação de que para a experiência da criança aparecer, é preciso não contá-la como verdade, mas descrevê-la como vivência original, mas esta é meio que incapturável às narrativas científicas. Mas, qual é o problema dessa dissolução da experiência original?

Pode ser que quanto mais se estabelece como escritura do infantil, distancia-se como experiência original e vivência da criança, ou seja, entre epistemologia do infantil, a que instala uma razão de escrever a respeito da infância, há a condição do infantil, a que institui a ordem do extraordinário como as lógicas dessa criança ser *in*capturada.

Esse problema teria sido percebido e avaliado no espaço da passagem *oral-verbal* para a *discursividade clássica* sob a força de uma genealogia, daí evidenciada nos conceitos gregos *aporia* (impasse), *doxa* (opinião), *epistèmê* (teoria) e *experiência*.

Uma vez que seriam articulados em uma relação interpessoal *lógico-discursiva*, amplificam-se desde a fase clássica grega (IV e III a.C) e desde a *pré-escrita* até a *escrita clássica,* na qual se acentua sobre uma *escritura do infantil*, ou seja, na qual os primeiros grandes escritos ocidentais sinalizavam as antinomias da *experiência da criança* e da sua prática e representação, ou melhor, deixa-se de *discutir sobre o infantil* e se passa a *escrever sobre o infantil.* Consequentemente, parece ser a primeira pista moderna sobre a duplicação da experiência da criança: uma extraordinária (em discurso)

e outra ordinária (em escritura). Quais são os efeitos dessa situação nos estudos com crianças e infâncias?

Ocorre agora uma disparidade entre o *inteligível* que se estrutura epistemologicamente e o *sensível* que se remaneja da ação do engajamento infantil, esta que vai cair no esquecimento da criança como um *outro*.

Igualmente confundem-se tais análises entre uma *ontologia social da criança* e a sua prática dada como *experiência original*, ao que, talvez, possa a *opinião* da criança, enquanto *doxa,* gerar a exposição da vivência infantil, possa extrair-se como ação infantil.

Isso quer dizer que a *escritura do infantil* depara-se com *a inefabilidade de transposição literária da experiência da criança.* Muitas crianças não apenas deixam de falar por serem *in-fans*, porque deixam de narrar para uma *escritura do infantil.*

Acredita-se que tais polaridades são mais que compartimentais, são discrepantes. O lado *sensível do infantil* e o lado *inteligível do infantil*.

Apostar na opinião da criança metodologicamente compreendida como muitas vezes incapturável sob pena de sua distorção é mesmo que forjar o fato de que "As imagens sensíveis formam a mera opinião – a *doxa* -, variável de pessoa para pessoa e variável numa mesma pessoa, dependendo das circunstâncias" (CHAUI, 2012, p.54). Por outro lado, a escritura encerra um comentário ou interpretação que pode tender-se à validação de que "O *inteligível* é o conhecimento verdadeiro que alcançamos exclusivamente pelo pensamento" (CHAUI, 2012, p.54), ou seja, a dualidade experiência e verdade estariam sobre tensão, bem como a criança e o pesquisador também.

Soma-se a isso um caráter específico da modernidade que surge ao privilegiar a *narratividade, a escriturística, a textualidade e a cultura livresca,* justamente pelos seus instrumentos de reprodução veiculados pela 'facilidade' tecnológica de outros tempos: a imprensa de livros. Sabe-se que a sociologia da infância ramifica-se dessa conjuntura social mais ampla das disciplinaridades que produzem teorias e livros (textos). Logo, a sociologia da infância efetiva-se também pela penetração da consciência como uma verdade - *epistemológica* e *objetiva* – em torno das narrativas e estatísticas do infantil.

Isso quer dizer, provavelmente, que o pesquisador do infantil tem forte presença como narrador, e não como àquele que pode discutir junto aos outros sobre *a opinião* da criança.

Habermas (2000 p.231) diz que o sujeito da consciência aparece priorizado na linguagem, sempre segundo *o modelo da escritura*, e não mais conforme o modelo do *logos*, e que isso "vale particularmente para (o conceito de) verdade". Desse diagnóstico habermasiano, portanto, pode incorrer que a *verdade* esquece-se do *logos* como discurso ou como flexão opinativa, portanto, tende a esvaziar o lugar da experiência do infantil.

Antes da modernidade, nos gregos, o fenômeno da *pré-escrita,* uma vez flexionado por meio de certos conceitos analíticos, pode apresentar-se como um *modelo dessa genealogia com a questão do apagamento da experiência da criança*, inclusive, até mesmo com a *experiência* dos demais que podem ter plenas condições para *a ação vivencial*.

8. Considerações finais

O artigo não teve por objetivo explicitar diretamente sobre a *epistèmê* e o *texto (clássico e moderno)* como fenômeno de esvaziamento do sentido do infantil, mas quis acentuar uma *hipótese*: o fenômeno do apagamento da experiência da criança.

O estudo sobre o conflito entre *paradigma infantil* e *epistemologia infantil* equalizou-se em torno de um embate original em defesa de que há uma genealogia do infantil sobre sua prática e representação. Teria sido configurada pelos gregos, que encontraram a aporia da escritura do infantil como delimitação da compreensão da experiência original da criança.

Acerca desse fenômeno, uma matriz do tipo sistema do infantil ocuparia o lugar da *probabilidade empírica do ser-criança expor sua experiência*, além de perceber-se um modo *sensível* – no sentido de sensibilidade e prática infantil – que essa formulação teórica coloca nos limites e nos distanciamentos com tal busca mais original.

Finalmente, isso parece sugerir um percurso direto pelo ressurgimento infantil sob uma ótica de "restauração" do contexto grego em torno da experiência infantil.

Aliás, não seria bem restaurar como recolocar o enigma infantil como produto de aparecimento histórico dessa aporia, que tende a esvanecer a experiência da criança principalmente no artefato da escritura do infantil, como espécie de ciência do texto do infantil.

Talvez seja um fenômeno simplesmente aparecendo dessa análise exploratória com a justificada escolha e interesse pelo modelo grego, inclusive, parece que esse *lócus ático* permite tecer sobre a correspondência com a experiência da criança igualmente com o esvanecimento da experiência infantil *na escrita clássica*, o que,

provavelmente, são os primeiros textos ocidentais que tratam das crianças e infâncias como uma teoria.

Desse modo, configurara-se um estilismo teórico legado à história, sobretudo, à historiografia infantil, que se fosse deslocado do seu sentido epistemológico, então, tal modelo da genealogia do infantil poderia potencializar-se sobre outros atos (implícitos) nesses conceitos postos como plano de força com a prática e a representação do infantil.

Pode ser que a chave dessa investigação, além de atentar-se para a opinião da criança (como *doxa* do infantil), além de traçar limites e possibilidades com os estudos dos infantis, deva decifrar que o fenômeno dessa escritura do infantil precisa delimitar-se a respeito da digressão teórica que a aporia do infantil desvia pela convenção das ideias sobre o infantil uma vez que se interessa por toda uma prática da experiência original da criança enquanto inenarrabilidade, inefabilidade e inapreensibilidade do *in-fans* ('sem voz').

Referências Bibliográficas

[1] ARAÚJO, Vania C. de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, Jan./Jul. 2005.

[2] ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

[3] BURKE, Peter. **História e teoria social**. 2 ed. trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer, Roberto Ferreira Leal. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

[4] CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 14ª ed. 6ª impressão. São Paulo: Ática, 2012.

[5] _____. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1**. 2ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

[6] HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[7] KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

[8] REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: de Freud à atualidade**. [Trad. Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus, 2006.

[9] SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In [10] PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

[11] SARMENTO, Manuel; GOUVEA, M. C. Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Autores	GT-17
Ivan Rubens Dário Junior; Luciana Ferreira da Silva; Romualdo Dias	**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

PENSAMENTO MOVIMENTO NA ESCOLA: ESPAÇO E TEMPO POR VIR.

Ivan Rubens Dário Junior(UNESP) (campus Rio Claro)
Luciana Ferreira da Silva(UNESP) (campus Rio Claro)
Romualdo Dias(UNESP)(campus Rio Claro)

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir algumas implicações entre educação e processos de subjetivação em espaço escolar, em um percurso de observações a partir das categorias tempo e espaço. Interessa-nos estudar a produção dos sujeitos educadores e educandos na instituição de ensino por encontrar neste lugar um rico acervo de imagens que formam paisagens no confronto entre escolas representadas antigas e experiências atuais como figuras a povoar um imaginário cultural social e político.

Com Suely Rolnik, entendemos que existe uma memória histórica com fatos que nos ajudam a construir a ideia de um tempo “chrónos”, ao modo de uma vivência em que o indivíduo vai “adentrando numa outra espécie de memória, uma memória do invisível feita não de fatos mas de algo que acabei chamando de marcas". (ROLNIK, 1993 p.241) Assim, carregamos uma escola representada com suporte em vivências passadas neste ambiente escolar, que se apresentam como paisagens subjetivas suficientes para organizar e compor a nossa existência atual neste “espaço-tempo” denominado escola. Interessa-nos pensar na relação entre escola e produção de devires, como gênese de pensamentos e deslocamentos jogados aos encontros e vivências na escola, emolduradas por outro sentido do tempo, este designado por “aión”.

Nós nos perguntamos: os espaços escolares contribuem para fomentar o movimento dos sentidos na esfera do pensamento? Em que intensidade vem ocorrendo

vivências de “devir” no exercício de educar e ensinar? Os ambientes escolares contribuem para os educandos experimentarem os deslocamentos em suas leituras de mundo?

Tempo e experiência:

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você
Além das outras três
(Chico Buarque)

Trazemos para esta reflexão uma cena do encontro de professores ocorrida na Rede de Ensino de São José dos Campos, no ano de 2015. Tratava-se da palestra proferida pelo Professor Walter Omar em que abordou o tema do tempo nos provocando a pensar sobre a etimologia grega da palavra. Iniciamos compreendendo o tempo como “chrónos” para, em seguida, passar por “kairós” e “aión”. Estas nomeações gerando as novas compreensões de tempo eram uma novidade para os presentes. Logo no início de sua exposição, Kohan anunciou à plateia sua preocupação: não o interessava que seguíssemos meramente seu raciocínio conforme ele o apresentava, mas sim que vivêssemos uma experiência de pensamento naquele dispositivo. Era a oportunidade para fazermos um exercício de pensamento filosófico, para ver e sentir outras temporalidades. Interessava ao professor que cada um dos presentes colocasse o pensamento em movimento, a exemplo do que ele próprio fazia naquele momento, o que era muito bem perceptível. Este relato nos oferece a pista para seguirmos no desenvolvimento dos percursos de nossa discussão.

Em “a infância da educação: o conceito devir-criança”, Kohan (2004) apresenta o tempo cronológico, o “chrónos” que define o tempo pela marcação dos segundos, minutos, as horas, os dias, os meses, anos, séculos, um tempo contínuo. Provocados por esta palestra, realizamos um interessante exercício que brinca com o tempo presente. Questionando se agora é expressão do tempo presente, ao pronunciar a palavra *agora,* esta mesma já faz parte do passado. Mesmo o *agora,* não compõe mais o tempo presente. Dizer “agora” é impossível: ele já passou. *Agora* já passou. Assim, temos a impressão que tudo já é passado. O presente é um sopro de tempo, particularmente na contemporaneidade onde a vida parece cada vez mais acelerada.

> Aristóteles define chrónos como "o número do movimento segundo o antes e o depois", na Física (IV, 220a); percebemos o movimento, o numeramos e a essa numeração ordenada

> damos o nome de chrónos. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro). (KOHAN, 2004)

Apesar de bem sucedida a definição de tempo cronológico com passado, presente e futuro definidos, percebemos que a infância nos convida a pensar em outras formas de tempo. Conhecemos "kairós" como tempo da oportunidade, da medida, da proporção, aquilo que acontece de imediato, que não há outro momento para que aconteça. O tempo da oportunidade que não se repete, também ligado ao imediatismo. O tempo do corpo mostra muita relação com "kairós" compreendido também como necessidade. A necessidade do corpo opera com o tempo a exigir resposta imediata, pois há algo para ser atendido agora. Assim temos muitos tempos: o tempo da fome, o tempo da urina, o tempo do sono e outras necessidades orgânicas. Elas se manifestam e mobilizam nosso corpo, sempre como exigências do momento dado agora.

Já em "aión" temos o tempo da intensidade da vida humana, um tempo não quantificável. É o tempo da experiência, o tempo do pensamento. Apresentando o fragmento 52 de Heráclito, Kohan desenvolve a articulação entre "aion" e infância.

> Ele diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo - infância (aión - paîs) e poder - infância (basileíe - paîs). Este 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 de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (KOAN, 2004)

Pensamos nos momentos em que a criança brinca horas e horas e não se importa com o sono, a comida, o banheiro e etc. Na experiência da brincadeira e da fantasia, a criança não tem devir; ela é herói, é o rei, bedel e também juiz, como canta Chico Buarque em João e Maria[145], canção que ajuda a movimentar nosso pensamento. Não raro percebemos as crianças se urinarem durante uma brincadeira que está muito intensa, e adultos, ao perceberem a situação, dizendo que a criança não parou a brincadeira para ir ao banheiro, ou que quis brincar até o limite do insuportável da bexiga e não deu tempo de chegar ao banheiro. Perguntamo-nos: será que a intensidade

[145] Sivuca enviou para Chico Buarque uma música composta em 1944. Chico, ao receber a fita cassete percebeu que ele e a canção nasceram no mesmo ano, o que remeteu o letrista a uma temática infantil. Para ele, assim diziam as crianças ao combinarem as brincadeiras: agora eu era… agora eu era o herói, agora eu era o rei, agora eu era o herói.

da brincadeira tem a capacidade de superar a percepção das necessidades da urina e os limites da bexiga? Ou dito de outra forma, será que a brincadeira não estava tão legal que a criança nem sentiu o xixi chegando e saindo pelo aparelho excretor? Enfim, trata-se de um momento singular de construções e experiências que o tempo cronológico não define, é apenas o sujeito e sua produção de sentido sobre o mundo, não há técnica, ferramenta ou forma de dar linguagem a este momento.

No mesmo encontro de professores tivemos outra palestra sobre a experiência. Jorge Larrosa (2015) nos alertava para a prudência em não pedagogizar, não didatizar, não programar, tampouco produzir a experiência.

> A experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia. A experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra ou desfalece e em que a experiência de que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2015, p. 13)

O autor nos ajuda a pensar a experiência como um ato em si, como parte do processo de não saber que todo sujeito vivencia. O efeito da incerteza pode desencadear potência nos sujeitos. Compreendemos então, que o sentido de experiência trazido por Larrosa (2015) é, de algum modo, inerente à atividade humana principalmente na infância. Outros autores nos ajudaram a compreender o sentido de experiência e sua relação imbricada com o tempo.

Em "O narrador" e "Experiência e pobreza" escritos em meados de 1930, Walter Benjamin traz a discussão da experiência vinculada à dimensão da narrativa, em que a experiência vivida no mundo capitalista vai sendo descaracterizada e substituída por uma ideia de experiência acumulada, característica do individuo solitário. O autor trabalha com a perspectiva de narrativa como expressão da experiência vivida, reforçando a importância da palavra como expressão e multiplicação das atividades estéticas e políticas exercidas pelos sujeitos. Segundo Gagnebin (2009), o conceito de experiência para Benjamin se apresenta em três aspectos que queremos destacar: 1) a experiência é um lugar de realização comum ao ouvinte e ao narrador, algo que o sistema capitalista facilmente consome e destrói a medida que as técnicas avançam sobre os corpos e aumentam as distâncias entre as gerações; 2) o trabalho artesanal em oposição ao trabalho industrial que propicia outros ritmos, mais lentos, orgânicos e permite também uma outra narrativa do tempo evocando assim a ligação secular entre a voz e a mão, entre o gesto e a palavra; 3) a dimensão prática da narrativa insere tanto o ouvinte quanto o narrador em um fluxo comum já que nesta proposta a história está

aberta a um fazer junto. Os mais velhos passavam saberes aos mais jovens por meio de conselhos, algo praticamente inviável dado ao modo vida solitário e privado no contemporâneo.

Ao construir seu conceito, Benjamim destaca o empobrecimento de uma experiência coletiva e partilhada existente no campo do trabalho artesanal e de um tempo comum, concomitante de prática e de linguagem. Para o autor, experiência não representa um acúmulo de vivências e aptidões apreendidas, mas algo aberto que está sempre para acontecer, necessariamente no contato com o outro e no coletivo, se expressa com a narrativa, "conectando a alma, os olhos e as mãos" (DIAS, 2011, p. 96). Interessante pensar nesta dimensão de encontro, de conexão de um *eu* a um *outro*, uma relação de alteridade onde ambos se afetam, onde algo de inesperado pode vir a acontecer. Esta citação nos remete à arte performática de Marina Abramovic[146] e, ao mesmo tempo, às ideias de algo novo, um novo início no mundo, algo imponderável, inesperado, ideias estas desenvolvidas por Gert Biesta partindo de Hannah Arendt, no livro "Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano" (2013).

Na década de 1930, Benjamin já apontava o declínio da experiência e da narrativa. Esta tendência vem se fortalecendo em nosso tempo. A informação corresponde ao sentido de comunicação e conhecimento. É comum ouvirmos expressões como "informação é tudo" ou "vivemos em uma sociedade de informação", pronunciadas como dogmas do conhecimento.

> Cada manhã recebemos notícia de todo 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, 1996. Apud: DIAS, 2011, p.98)

O autor nos ajuda a problematizar o atual modelo de desenvolvimento econômico baseado no esvaziamento produzido pela informação. Muitos dizeres circulam de forma demasiada na televisão, internet, jornais, revistas suficientes para influenciar diretamente na formação da opinião das populações. Nós criamos conceitos esvaziados, sem que haja tempo para conhecer, para sentir, tudo de acordo com a

[146] Marina Abramović nasceu em Belgrado, Sérvia, a 30 de novembro de 1946. É uma artista performativa. Iniciou sua carreira na abertura da década de 1970. Seu trabalho explora as relações entre artista e plateia, os limites do corpo e as possibilidades da mente.

velocidade de consumo que o mercado impõe. A narrativa é para Benjamin, um modo de escapar desta massificação gerada pela informação, que reduz a experiência a uma novidade passageira e inexpressiva. Com Benjamim pensamos que narrativas acrescentam muito sobre a paisagem, sobre sujeitos e toda uma produção, agenciamentos e sentidos. Como se os odores acompanhassem as narrativas, as cores, sabores, enfim. Algo improvável nas descrições e na atual produção das informações e sua veiculação/circulação sempre muito bem administrada via de regra pelos interesses político-econômicos.

A partir de Benjamin, Larrosa (2015) produziu sentidos radicais. Para ele, experiência não está ligada a uma conotação "empírica e experimental, trata-se de não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não calculá-la, cientificamente ou produzi-la tecnicamente" (LARROSA, 2015, p. 41). A experiência não está vinculada a ideia de informação. Pelo contrário, a experiência pode ser sentida no corpo. Aprender conceitos e conteúdos é, via de regra, uma tarefa difícil. Frequentemente assistimos a uma palestra ou a uma notícia, lemos uma revista, podemos até afirmar conhecer um determinado assunto e, ao mesmo tempo, perceber que ele não nos toca, que nada nos atravessa, como se a pele estivesse impermeabilizada e sem memória já que os acontecimentos são tão dinâmicos que não há tempo para que nenhum tipo de efeito se produza, não há (por assim dizer) produção de sentido efetiva. "Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo excita, tudo agita, tudo choca mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas da experiência" (p.22). Por outro lado, pensemos na sala de cinema como analogia para compreensão da experiência quando um bom filme nos provoca emoções, palpitações, agitações, e mesmo saindo da sala escura ao término da sessão, erramos por nossos caminhos ainda com o filme passeando em nosso corpo físico e subjetivo. O sujeito deixa a sala de cinema carregando o filme consigo, como marcas de um tempo de "aión", sem que se perceba o "chrónos" passar. Porque o escuro da sala de cinema tem essa magia: quando o filme é ruim, pode ser breve mas nos parece interminável. Parece que o tempo não passa. Por outro lado, quando o filme é bom, quando o filme toca o sujeito, pode durar duas, três horas, mas nos parece que o tempo passou voando.

A experiência também é cada vez mais rara, dado a pressão da informação em formar opinião. Informados sobre qualquer assunto, nós sentimos obrigação de opinar, algo que geralmente se reduz em estar a favor ou contra. O par informação-opinião é

facilmente disseminado como “aprendizagem significativa” (LARROSA, 2013, p. 21), neste sentido é como se o conhecimento se desse com a informação e aprender nada mais é do que adquirir e processar informação. Isso explica a quantidade de cursos de curta duração, pacotes de formação continuada, apostilas e educação à distância distribuídos e incentivados pelos sistemas de ensino.

Com o sentido de experiência podemos avançar para modos de existência menos competitivos, menos banalizantes, um gesto de interrupção em toda esta velocidade visto que a experiência exige algum tipo de desaceleração.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)

As palavras de Larrosa (2014) são belas e apavorantes à medida que verificamos o quanto estamos distantes destas atitudes que estão diretamente ligadas ao ritmo e ao tempo das coisas. Olhando para o espaço da escola e como nela se distribui o tempo, sabemos que muito está para ser feito. O sinal sonoro que anuncia o final de uma etapa e o início de outra, por exemplo o término da aula de álgebra para início da aula de gramática, ou o término do recreio (intervalo) sem que ao menos a refeição tenha se completado. Recentemente ouvimos de uma aluna durante uma reunião com o grêmio estudantil de uma determinada escola por ocasião da elaboração do plano municipal de educação algo mais ou menos assim: nós aprendemos na aula de ciências sobre alimentação saudável e bons hábitos alimentares, mas como é possível encontrar os amigos, conversar um pouquinho, lavar as mãos e almoçar em menos de vinte minutos? Vocês já viram o tamanho da fila para servir a merenda? Isso é saudável?

Espaço e pensamento

Citamos acima nosso encontro com Walter Omar Kohan. Na mesma oportunidade nos encontramos também com Jorge Larrosa que, por sua vez, proferiu

uma palestra sobre o livro "Em defesa da escola: uma questão pública" de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) que muito nos ajudou a pensar esta obra. Desde o início do texto, os autores belgas recuperam a origem da escola. Do grego, *skholé* significa "tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, lugar de ensino" (p. 25). Este fragmento que coloca para a escola um espaço de tempo livre nos convoca a pensar também o tempo enquanto espaço para a realização das atividades e processos educacionais. Ou seja, desenvolveremos a partir de agora nossas reflexões sobre as estruturas escolares, o espaço da escola que, assim como o tempo, são elementos fundamentais para a produção dos sujeitos, estes que politicamente se organizam a partir de uma concepção.

Recente lançamento do cinema nacional intitulado "Nise[147] - o coração da loucura" trata da experiência vivida em um hospital psiquiátrico no subúrbio do Rio de Janeiro entre as décadas de 1940 e 1950, quando a médica brasileira Nise da Silveira[148] (interpretada por Gloria Pires), radicalmente contrária às formas de tratamento utilizadas à época como o confinamento em hospitais psiquiátricos, o eletrochoque, a insulinoterapia e a lobotomia, assume o abandonado setor de terapia ocupacional daquela unidade hospitalar onde inicia uma nova forma de convívio através do amor e da arte. Nossa experiência com este filme ao ver e sentir as cenas e os movimentos ocorridos no ambiente do hospital psiquiátrico e as aberturas promovidas no movimento produzido no encontro da psiquiatra rebelde e os esquizofrênicos remeteram nosso pensamento às escolas e salas de aula. E, inevitavelmente ao pensamento de Michel Foucault quando este discute as estruturas de confinamento.

Nossa experiência na leitura de projetos político e pedagógicos de várias escolas públicas de ensino fundamental revela que as escolas, de modo geral, buscam *formar o cidadão crítico e reflexivo*, primam pela qualidade do ensino e apresentam investimentos pesados em equipamentos e tecnologia para uso em sala de aula. Ao mesmo tempo em que nos apresentam espaços gradeados, cercados, construídas com materiais rígidos. Em muitos casos todo o terreno da escola está ocupado com construção, o chão que resta está impermeabilizado, o que impede um mínimo contato

[147] Drama dirigido por Roberto Berliner. Lançado em 2015 mas em cartaz durante o ano de 2016 nas salas de cinema no Brasil. Melhor filme e melhor atriz no festival de Tóquio, 2015.

[148] Nise da Silveira (nascida em Maceió 15/fev/1905 - falecida em Rio de Janeiro 30/out/1999) foi uma importante psiquiatra que no Brasil assumiu posições radicalmente contrárias às técnicas utilizadas naquela época.

com a terra por exemplo. As torneiras inteligentes regulam exatamente a quantidade de água para lavar as mãos, e nos coloca em dúvida se isso é uma maneira de aprender sobre a importância da água e a necessidade de preservá-la por se tratar de um 'recurso' esgotável. Telhados por todos os lados evitam que a chuva caia sobre os corpos e impede outras sensibilidades. A tecnologia entra pela porta da frente como salvação para todos os problemas de aprendizagem. Computadores, tablets, projetores, lousas digitais aos poucos substituem as tecnologias de outrora como o quadro verde e o giz, o quadro branco e o canetão, construção do pensamento abstrato como o tanque de areia, a brinquedoteca, o parque. Oferecemos a esta geração um currículo cheio de inovações, de habilidades, conteúdos e técnicas para que estes sujeitos tornem-se capazes de enfrentar crises e problemas de toda ordem, sobretudo críticos. Mas temos que nos perguntar se ao fazer este movimento planejado, com todas as coisas no seu devido lugar, estamos fazendo com que as crianças pensem ou apenas se submetam?

Ainda sobre o filme acima citado, cenas belíssimas nos atravessam. Em um determinado momento, o grupo composto por 'pacientes', Nise da Silveira e sua equipe (uma enfermeira e um enfermeiro), um pintor e uma estagiária, sai do hospital para um passeio. No caminho, o vento que sopra o rosto e despenteia os cabelos pela janela do ônibus, provoca as primeiras emoções nos sujeitos já habituados (se é que isso é possível) ao confinamento. Chegando ao destino, o contato com a natureza, a escuta das folhas das árvores balançando com a brisa leve que sopra, o contato dos pés descalços com a água do rio, o cheiro do chão molhado e as gotas de chuva que molham o rosto, produzem em nosso corpo sensações que permanecem durante dias. Criar outras sensações, sobretudo no currículo, cavar tuneis nas estruturas e descobrir novos espaços.

Félix Guattari (2012) com o texto "Restauração da Cidade Subjetiva" toca diretamente neste ponto. Criamos uma sociedade que vive em função dos deslocamentos proporcionados pelas revistas, pelos jornais, pela internet. Estamos em frenético movimento, não encontramos tempo para nada. Viajamos para diversos lugares com a facilidade de comunicação. Estaríamos então vivendo em sociedades nômades?

Para o autor não. Trata-se de um falso nomadismo onde tudo circula, mas nada acontece. Tudo indica que estamos em constante movimento, mas nos encontramos em plena paralisia, já que o nomadismo não está somente em deslocar-se de um lugar, de uma cidade, de um país para outro. Ser nômade na perspectiva do autor significa colocar

em movimento a matéria pensamento. De modo que o pensamento na perspectiva nômade pode ser "localizado, mas não limitado" (Deleuze e Guattari, 2012b, p. 57), ele escapa das estruturas massificadoras e totalizantes e adquire fluxo próprio.

O ato de pensar é fundante para a escola, para tanto, é preciso ter tempo e espaço para fazê-lo, deste modo os gregos ao definirem o espaço da escola como lugar de tempo livre, nos dão uma pista para pensar outra escola. Dito de outra maneira, se a escola oferece tempo livre para acessar o conhecimento, tornando-o *comum*, e, a partir daí observar a sociedade, a realidade em que se vive e ao perceber que viver é mais do que sobreviver, inevitavelmente o estudante engajar-se-á em modificá-la, em reconstruí-la permanentemente de forma a encontrar sua potência. Por esses motivos as forças dominantes vigentes têm desenvolvido formas de exercer seu poder em domar a escola. Partindo de Valeriano Lopez[149], Larrosa no colocou a pensar: *escuela o secuela publica*?

Pegamos emprestada a ideia de Guattari sobre a restauração das cidades subjetivas quando este autor afirma que as cidades são mega-máquinas produtoras de subjetividades individuais e coletivas e, por esta razão, arquitetos devem coordenar equipes multidisciplinares de profissionais e amadores, de moradores e usuários das cidades no sentido de experimentar novas alternativas de planejamento urbano. Da mesma forma, e podemos pensar nossas escolas, é necessário reunir equipes multidisciplinares envolvendo professores, trabalhadores, pais, mães, gente que cuida e, principalmente estudantes no sentido de (re)pensar, de (re)planejar, projetar (no caso de novas construções), e por que não (re)construir as escolas como lugar privilegiado de por em movimento a matéria pensamento. Faz-se necessário um amplo debate interdisciplinar sobre os tempos e os espaços da escola. Um debate político que coloca no centro o tipo de sociedade que pretendemos produzir. Na atualidade, a escola compõe a cidade, como um espaço dos que mais interfere no destino das populações, ela interage com a produção das segregações, exclusões, distinções sociais. Deste modo, abrir o debate sobre que sociedade se pretende para o futuro, significa tocar no tema da subjetividade e sua produção. Se não fizermos isso estaremos apenas repetindo discursos, estudos e ações.

---

[149] Artista espanhol citado por Jorge Larrosa na palestra acima citada. Seu trabalho acerca deste tema está disponível em <http://www.valerianolopez.es/secuela-publica.html#images-secuela> Acesso em 04 maio 2016.

A abertura que aqui propomos segue a pista de Deleuze e Guattari (2012) que diferencia a história cronológica da experiência. Para os autores a história é um conjunto de acontecimentos derivados da experiência. De um lado a história que conta um conjunto de ações ligadas a uma maioria a um todo macropolítico, um chrónos, que não se define pela quantidade, mas sim pelo modelo que se impõe. De outro lado a experiência, a descontinuidade, o devir, o "aión", as minorias, a micropolítica. A experiência se relaciona a um movimento de interrupção, portanto ela sempre marca o novo que surge, que se inicia. Pela sua condição intempestiva, como diria Nietzsche, o devir é sempre "micro", e se define pela falta de modelo, pelo inacabamento, portanto estão sempre em processo.

A dimensão do espaço, própria da Geografia tem a preferência de Deleuze em suas elaborações. Com esta dimensão o autor cria linhas, mapas, planos, segmentos, territórios e movimentos. O autor coloca que os seres - humanos e não humanos - habitam ao mesmo tempo vários espaços. Enquanto indivíduos ou instituições, estamos o tempo todo lidando com espaços da macropolítica, com elementos molares de estruturas Estatais, binárias e concêntricas e ao mesmo tempo da micropolítica, com elementos moleculares, múltiplos não concêntricos. Estas duas categorias se relacionam e não se definem por seu tamanho, o que Deleuze e Guattari (2015) nos coloca a pensar está nas formas que estas estruturas se organizam, levando em conta sua vibração e fluxo. As formas molares tendem a ser totalizantes e a determinar os movimentos, enquanto as estruturas moleculares fogem desta totalização, vazam e buscam a conexão com a diversidade.

Estamos diante destas duas estruturas no espaço da escola o tempo todo. Ela é em si, uma instituição macro e totalizadora e ao mesmo tempo micro e múltipla. Portanto, é constitutivo da escola ser este espaço duplo de vivência. De modo que é dentro desta estrutura macro que abrem-se, encontram-se as brechas para os acontecimentos.

O que se deseja é que cada escola seja um dispositivo de interrupção no modo de pensar contemporâneo. Que cada espaço escolar seja um espaço de resistência à paralisia dos corpos e pensamento.

Considerações finais:

E se ainda não cheguei
É porque gosto de parar
Em cada esquina devagar
Pelo caminho que me leva

Até você me encontrar
(Paulinho Moska)

Neste texto fizemos um pequeno mergulho no tema da escola enquanto tempo livre para a partilha pensamento. Esta escrita se fez na medida mesma em que nosso pensamento se movimenta no terreno oferecido por esta temática seja em nosso contato cotidiano com o mundo empírico, com nossa realidade no trânsito pelo mundo da cultura, seja no trânsito sobre o território das teorias, do conhecimento sistematizado pelos autores. Ambos empurram nosso pensamento e, nesta tensão permanente entre movimento e paralisia, ele flui, ele vai e volta, passeia. O pensamento está a devagar, divagar ou de vagar[150], nesse jogo de encontros e desencontros como diz o cantor e compositor Paulinho Moska na epígrafe escolhida para estas considerações finais. Apesar de finais, considerações provisórias até que novos empurrões, novas esbarradas, novos encontros nos lancem por outros tantos caminhos enquanto possíveis no movimento do pensamento.

Focamos na categoria tempo e na categoria espaço por nos ajudarem no desenvolvimento na reflexão sobre a produção de um ambiente que favoreça o deslocamento no pensamento na escola, na perspectiva de escapar do *modus operandi* atual.

Consideramos fundamental uma ampla discussão sobre os tempos pensados na escola exclusivamente pautados pelo sentido cronológico, desconsiderando a necessidade de estudantes experimentarem a intensidade da vida e dos encontros expostos como tempo de "aión". A *experiência* vem sendo extirpada da vida adulta, não somos mais convidados a sentir, somos obrigados a fazer tudo mecanicamente, sem expressividade, e estamos fazendo o mesmo com as crianças na escola. Sujeitando-as a ver a escola e a infância apenas como um momento de passagem para uma vida adulta, regada a trabalho mecânico, já que somente ensinamos competências e habilidades em nossos currículos. Apelamos para o consumo como uma tática para driblar o vazio proporcionado pela desolação e pelo desespero produzido neste modo de vida divulgado pelo capitalismo neoliberal que impermeabiliza a pele e aterroriza os corpos.

Consideramos que uma das formas de escapar desta imposição capitalista de produção de subjetividade, é valorizar a narrativa e o tempo livre na escola com espaços

[150] A epígrafe é um trecho da canção 'Devagar, Divagar, De Vagar?' de Paulinho Moska, faixa do álbum 'Muito' (2010).

que privilegiem o encontro e o pensamento. O acaso, o ineditismo proporcionado pelo grupo da escola que trilha linhas de fuga para escapar das prisões, das grades curriculares que impõem um pensamento fechado e encontrar brechas para escapar da rigidez imposta pelas estruturas de poder.

Condicionar o tempo e cercear o espaço significa produzir sujeitos paralisados. Ampliar os olhares e a compreensão sobre tempo e espaço de forma a colocá-los a serviço do pensamento significa produzir movimentos constantes e, neste trânsito, encontrar, perceber, criar as aberturas e descobrir a potência de uma certeza produzida na energia da incerteza. E desta maneira, ir construindo devagarinho, passo a passo, na simplicidade, na precariedade e no comum, uma convicção que sustenta o movimento enquanto devir constante e permanente no sentido de experimentar um verdadeiro nomadismo como aquele produzido na potência do desejo.

Bibliografia:

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, v. 4, 2012.

_____**Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, v. 5, 2012.

DIAS, O. R. **Deslocamentos na formação de professores – Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar Escrever Esquecer.** 2ª Edição. São Paulo, Editora 34, 2009.

GUATTARI, F. **Restauração da cidade subjetiva.** In:_____. Caosmose. Um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2a edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

KOHAN, W. O. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LARROSA. J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MELLO, L. C. **Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatria rebelde**. 2a edição. Rio de Janeiro: Automática edições, 2015.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. In: Cadernos de Subjetividade, v.1, nr. 2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, PUC/SP. São Paulo, set/fev, 1993.

WESTCOTT, J. **Quando Marina Abramovic morrer: uma biografia.** Tradução de Tiago Novaes. 2a edição. São Paulo: Edições SESC, 2015.

Autores	GT-17
Renata Rosa Weixter	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A CATARSE MUSICAL COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL E IMBRICADA À REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Renata Rosa Weixter

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

INTRODUÇÃO

Este artigo, de cunho teórico-bibliográfico, busca nos canteiros da filosofia e da educação o alicerce, interlocução e tensão nos fundamentos filosóficos da Teoria Crítica da Sociedade. Tem como tema as relações entre a Educação, música e estética e preocupa-se com a potencialidade da categoria catarse intrínseca a música como elemento para formação estético-cultural imbricada à reeducação *dos sentidos.*

O problema que baliza este artigo diz respeito às possibilidades da catarse musical, como concebida por Theodor Adorno, contribuir para a formação cultural no sentido de favorecer experiências que instiguem a reflexão crítica em direção à formação *ominilateral* e emancipação dos sujeitos à contrapelo dos ditames da indústria cultural fomentada pela sociedade capitalista.

A base da discussão abordará que o interesse da indústria cultural é o de produzir bens de consumo que estão muito mais voltados para a dimensão da constituição do universo simbólico, ou seja, mercadorias próprias do campo da música, do cinema, da literatura, dos jogos eletrônicos e outros. A característica desta indústria é, como em uma linha de

montagem, o de realizar a massificação da produção, mesmo que em alguns momentos haja a possibilidade para a criação de *nichos* específicos de consumidores.

> Tal denominação [indústria cultural] evoca a ideia, intencionalmente polêmica, de que a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressaram tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções mais recônditos, para se tornar mais um campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público (DUARTE, 2007, p. 9).

Neste *modus operandi,* o universo musical apesar da grande variedade, traz como principal característica a *estandardização*, na qual é possível perceber que as melodias, ritmos, letras e arranjos são excessivamente padronizados. Assim, tem-se a impressão de que se está a ouvir sempre a mesma música e isso é minuciosamente calculado pelos produtores, operadores e executivos da indústria cultural. Todavia, ao invés de contribuir para a ampliação dos sentidos e para a formação estético-cultural, a principal tendência dos produtos desta indústria é não apenas danificar, mas fazer regredir, ainda mais, a capacidade sensível, o pensamento autônomo e a intensificar o recrudescimento da *regressão dos sentidos*.

As mercadorias da indústria cultural hegemônica tendem a perpetuar a *semiformação*, a onipotência do espírito alienado, típico da sociedade capitalista. Neste contexto, os indivíduos são subsumidos e as almas são coisificadas, ou seja, o sujeito é *reificado* em função do fetiche da mercadoria (LOUREIRO, 2007, p. 530). Estes e outros elementos concernentes a danificação dos sentidos e a aniquilação dos sujeitos enquanto indivíduos, fomentada pela indústria cultural e a necessidade de reverter este quadro, serão o cerne das discussões apontadas por este artigo que estará alicerçado ao pensamento filosófico da Teoria Crítica da Sociedade.

A fundamentação neste campo filosófico é uma escolha consciente no sentido de posicionar-se contrariamente às teorias pós-críticas, ou agenda pós ou pós-ismos (MORAES, 1996), cujos desdobramentos na escola acabam por se revelar como promotoras da manutenção ideológica do capitalismo na sociedade contemporânea, pois sua base discursiva é contrária à criticidade, à emancipação e a transformação social da realidade, por reforçarem a perspectiva revisionista dos fatos históricos a alegar que o fato para existir depende da interpretação de cada sujeito e, também, por adotar uma

visão reducionista do conhecimento científico, simplificando-o a reprodução em detrimento da compreensão, que exige níveis mais profundos do exercício do pensamento e da abstração (DELLA FONTE, 2010).

No âmbito da *Teoria Crítica da Sociedade,* a pesquisa tem como referência principal a filosofia de Theodor W. Adorno (1903-1969), filósofo, sociólogo, musicólogo alemão e um dos principais representantes da Escola de Frankfurt. O conjunto de sua obra articula sua experiência intelectual no campo da filosofia com a "[...] empiria, em especial a Teoria Social, a crítica literária, a estética musical e a Psicologia" (ADORNO, 2010, p. 07).

A considerar a opção metodológica de cunho teórico-bibliográfico, também buscou-se assumir uma posição de resistência às tendências atuais das pesquisas em educação, que privilegiam o pragmatismo e o imediatismo a gerar uma *aversão à teoria*. Sobre esta questão, LOUREIRO (2007) a referenciar ADORNO, pontua:

> Quando isso acontece, explica Adorno, o esforço do pensamento é diluído ao desde sempre dado e o sujeito é adaptado às forças sociais vigentes. O esforço reflexivo é abafado em detrimento da lógica pragmática da troca: a teoria se dilui diante dos interesses do lucro. Por essa razão, Adorno julga que sustentar a identidade entre teoria e prática, como o faz o pragmatismo, perpetua o princípio da dominação (LOREIRO, 2007, p. 530)

A manutenção da sociedade capitalista é reforçada por estes mecanismos de dominação e *alienação*. Ela incentiva e enaltece o consumo dos produtos da indústria cultural que tendem a perpetuar a *semiformação (Halbbindung*) que ao mesmo tempo que hiperestimula, sobrecarrega a faculdade cognoscitiva e a percepção sensível dos indivíduos, por isso mesmo tende a não apenas entorpecer, mas também faz regredir essas capacidades. Não obstante, a educação formal pode ter um papel fundamental na resistência a este estado de coisas. Porém, para que isso seja possível é basilar que os profissionais do magistério busquem o reconhecimento da necessidade de investir em sua própria formação estético-cultural, na reflexão crítica sobre a importância desta formação em sua atividade docente e, por fim, a reeducação de seus próprios sentidos como forma de resistência que ponha em xeque as mercadorias produzidas pela indústria cultural.

A aposta, nesse sentido, é por uma *educação crítica* que seja capaz de revelar que a sensação de liberdade anunciada pelo capitalismo, em particular pela indústria cultural,

na verdade não passa de uma espessa penumbra que dificulta apreender as verdadeiras intenções de exploração dos sujeitos em prol dos interesses lucrativos privados e manutenção da ordem social estabelecida.

Neste contexto, a hipótese deste artigo é a de que a experiência crítica com a catarse intrínseca a arte musical como dimensão estético-cultural na escola pode formar, ampliar e enriquecer os sentidos humanos. A escolha da catarse como categoria orientadora das reflexões sobre à formação estético-cultural, em particular no âmbito da educação musical, diz respeito ao potencial crítico que ela ocupa na *Teoria estética* (1998) de Theodor Adorno. Por isso, pretende-se responder como a catarse é conceituada por este filósofo? Quais aspectos diferenciam o conceito de catarse adorniano das demais teorizações sobre o assunto? Qual o potencial de contribuição da catarse adorniana para a formação estético-cultural, em especial no âmbito da música veiculada nas instituições de ensino formal? De que forma o conceito de catarse, como proposto por Adorno, pode contribuir para a reeducação dos sentidos nos processos educativos?

Como forma de responder os questionamentos supracitados e entender a potencialidade da categoria catarse no campo estético da música, o desenvolvimento deste artigo foi estruturado com a organização do conteúdo em uma ordem sequencial progressiva, em função da lógica inerente à temática, sendo dividido em seções que seguem assim delineadas: a primeira seção propõe uma análise da polissemia do conceito de catarse; a segunda seção tratará da indústria cultural, especialmente no campo da música, a abordar o conceito de catarse como proposto pela filosofia de Adorno; as considerações finais se pautarão numa síntese das análises realizadas acerca da catarse musical e buscará apresentar fundamentos com o objetivo de compreender se o problema que baliza este artigo se confirma em sua hipótese inicial.

DESENVOLVIMENTO

Catarse: conceito polissêmico

A polissemia do conceito de catarse e a aplicabilidade de seu fenômeno encontra-se em áreas distintas como a arte, a filosofia, a psicologia, a psicanálise e a medicina. No dicionário Aurélio (1999) a palavra catarse aparece com a seguinte definição:

> Purgação, purificação, limpeza. 2. Med. Evacuação, natural ou provocada, por qualquer via. 3. Psicol. Efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional

> e/ou traumatizante, até então reprimida. 4. Teatr. O efeito moral e purificador da tragédia clássica, conceituado por Aristóteles, cujas situações dramáticas, de extrema intensidade e violência, trazem à tona os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, proporcionando-lhes o alívio, ou purgação, desses sentimentos (AURÉLIO, 1999, p. 427).

No dicionário de psicanálise, Roudinesco e Plon (1998) definem catarse como:

> Palavra grega utilizada por Aristóteles para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produz no espectador quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia. O termo foi retomado por Sigmund Freud e Josef Breuer, que, nos Estudos sobre a histeria, chamam de método catártico o procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus afetos patogênicos e então ab-reagi-los, revivendo os acontecimentos traumáticos a que eles estão ligados (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 107).

Os dicionários de filosofia Japiassú e Marconde (2001) e Cuvillier (1976) embora com maior detalhamento não diferem muito do conceito abordado no dicionário geral.

Em Abbagnano (2007), a polissemia fica ainda mais evidente com diferentes definições conferidas à catarse: "Libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe. Esse termo, de origem médica, significa purgação" (2007, p. 119), porém, curiosamente, este autor inicia as explicações dentre o universo das definições apresentadas com Platão, Empédocles, Plotino e a partir daí explica a definição aristotélica para catarse.

> Platão define a Catarse como "a discriminação que conserva o melhor e rejeita o pior"... Em Platão, esse termo tem acepção moral e metafísica. Designa, em primeiro lugar, a libertação em relação aos prazeres *(Fed.,* 67 a, 69 c); em segundo lugar, a libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, que é a morte (ABBAGNANO, 2007, p. 119).

Com este levantamento do conceito de catarse em dicionários geral e especializados, pode-se aferir que as definições encontradas resumem a catarse como purificação das emoções em Aristóteles e como liberação em Sigmund Freud.

Com efeito, a etimologia de catarse é originária do termo Kátharsis e surgiu na Grécia Antiga com o significado de purgação, purificação e limpeza do corpo e do espírito. Cunhada por Aristóteles, no IV capítulo de sua obra *Poética*, a catarse foi considerada como um dos principais objetivos da tragédia grega que "[...] suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação de tais emoções" (ARISTÓTELES, 1966, p. 74). Ao sustentar que a poética e a mimese são inseparáveis, Aristóteles via na função mimética da tragédia grega, ou seja, na imitação das ações humanas, o suscitar do prazer ou terror no espectador por este sentir-se dentro do drama trágico a reproduzir e a vivenciar as emoções dos personagens, como se fossem suas.

Já o conceito de catarse como liberação é considerado por muitos estudiosos como cunhados por Josef Breuer[151] e Sigmund Freud, porém segundo Roudinesco e Plon (1998), em 1857, Jacob Bernays, tio de Marta Bernays que se casaria com Freud, publicou um livro de medicina sobre a catarse que consistia na liberação do elemento opressivo através da fala do sujeito, ou seja, "[...] um segredo patogênico, consciente ou inconsciente, que o deixava em estado de alienação" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 107), opondo-se à ideia de expurgo ou purificação.

Somente em 1895, Sigmund Freud publicou, em Viena, seus *Estudos sobre a histeria* (*Studien über Hysterie*), um trabalho feito em parceria com Joseph Breuer, em que relata o caso de Anna O. A base do tratamento catártico consistia em deixar o paciente narrar suas visões, alucinações ou sentimentos. No caso de Breuer, a narrativa era associada à prática da hipnose. Freud, no entanto, aos poucos se afastou da prática da hipnose e recorreu apenas à análise das narrativas como livre-associação das ideias. O método catártico, como psicoterapia, concluía que os distúrbios psíquicos eram gerados por um trauma que deveria vir à tona, ou seja, emergir do subconsciente e isso para que o paciente o experimentasse novamente a fim de liberar a descarga emocional.

Outra forma de conceituar a catarse não encontrada nos dicionários consiste na catarse como elemento de conscientização. Este conceito de catarse pode ser evidenciado na literatura acadêmica, especialmente as associadas ao marxismo, alguns teóricos que assim a denomina, os principais são Gramsci, Lukács e Vigotski. Adorno, recebeu

[151] (1842 – 1925) Médico e fisiologista austríaco cujas obras, em parceria com Sigmund Freud, lançaram as bases da psicanálise.

grande influência Marxista e também de Hegel, e seu conceito de catarse parte da ideia de conscientização, porém vai além desta.

Embora considerar de grande importância o conceito de catarse como elemento de conscientização para a formação estético-cultural, nos campos da filosofia, da psicologia, da arte e da educação concebidos pelos teóricos supracitados, este artigo concentrará sua análise no conceito de catarse a partir das contribuições da filosofia estética de Theodor W. Adorno, tendo em vista que este filósofo não apenas pensou sobre o lugar da educação na sociedade contemporânea, mas principalmente porque, dentre todos os autores citados até o momento, é o único com qualificação específica no campo da música.

Em sua *Teoria Estética* (1998) é que reside a grande importância do conceito de catarse na obra do filósofo frankfurtiano. Adorno concentra a concepção de estética na construção de experiências artísticas autênticas que ampliem o grau de consciência do fruidor da arte, quando este é provocado a resistir aos "[...] artifícios que lhe comunicam os sentidos" (ROSA, 2008, p. 9).

Com efeito, "[...] o espírito da arte, para Adorno, é autoconsciência da sua própria essência natural" (ADORNO, 1998, p. 222) e esta espiritualização, entendida não no sentido moral e religioso, mas no sentido ideológico como interiorização, tende a elevar-se quanto mais a obra de arte trouxer em seu escopo um não-idêntico ou elementos contrários ao espírito. Na obra de arte está a potencialidade de realização da fruição sensível, mimética e dialética que se configura entre a civilização e a natureza, "[...] sob este seu aspecto, a arte é, em vez de imitação da natureza, uma imitação do belo natural" (ADORNO, 1998, p. 86). O processo catártico reside nesta mimese que reconcilia conscientemente o ser humano com a sua própria natureza reprimida, emancipando-o na arte por meio de sua própria autonomia.

Em síntese, contrariamente à purificação dos sujeitos, por meio de uma catarse aristotélica entendida como um efeito, a catarse da obra de arte musical é concebida por Adorno como imanente a esta, ou seja, constitutiva de sua essência. A purificação é da obra de arte musical em si mesma e não no sujeito que a escuta. Esta purificação ocorre por meio do processo de interiorização do processo da lei formal e do conteúdo material artístico, ou *espiritualização,* como expressa Adorno em sua *Teoria Estética* (1998):

> A catarse aristotélica é arcaica enquanto parcela da mitologia da arte, inadequada aos efeitos reais. Eis porque, mediante a

> espiritualização, as obras de arte realizaram em si o que os gregos projetavam no seu efeito exterior: no processo entre a lei formal e o conteúdo material, elas são a sua própria catarse. A sublimação, e também a sublimação estética, tem incontestavelmente parte no progresso da civilização e no próprio progresso intraestético, mas possui igualmente o seu lado ideológico: o sucedâneo, a arte, rouba à sublimação, em virtude da sua inverdade, a dignidade que todo o classicismo para ela reclamava, o qual sobreviveu mais de dois mil anos, protegido pela autoridade de Aristóteles (ADORNO, 1998, p. 267).

Esta forma de conceber a catarse em conjunção com outros elementos, tende a produzir um estranhamento no fruidor capaz de realizar uma *inflexão* centrípeta em direção à obra, mas, também, um movimento de *autorreflexão crítica* sobre si mesmo em relação à totalidade social a realizar uma dialética incessante de reconciliação com a natureza e um reencontro com o gênero humano.

A catarse musical adorniana como elemento para formação estético-cultural imbricada à reeducação dos sentidos.

Com o delineamento da definição da catarse cunhada por Theodor Adorno, este artigo passará a analisar como este conceito pode vir a ser utilizado no enfrentamento e resistência a *alienação* e *regressão dos sentidos* recrudescidos pelos produtos da indústria cultural. Contudo, faz-se necessário analisar brevemente o conceito de fetiche como gênese, mecanismo e estratégia de manipulação das massas mediante o produto fabricado pela indústria cultural.

A expressão "fetiche da mercadoria" foi cunhada por Karl Marx, na obra *O Capital* (1996), para explicar o fenômeno em que a mercadoria, após sua conclusão, não mantém o seu valor real de venda calculado pela quantidade de trabalho empregado em sua produção, mas que esta, por sua vez adquire uma valoração de venda irreal e mística, como se não fosse fruto do trabalho humano e nem pudesse ser medido. Adorno e Horkheimer (1985) cunham o conceito de fetichismo da mercadoria cultural a partir do conceito de fetichismo da mercadoria de Marx, mas o empregam aos produtos de uma indústria cultural cuja "[...] cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela confunde tão

cegamente com o uso que não se pode mais usá-la" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, P. 151).

A teoria crítica que Adorno e Horkheimer dão ao fetichismo está atrelada ao que denominaram indústria cultural. O termo *indústria* se relaciona à infraestrutura e o termo *cultural* se refere à superestrutura. Em síntese, Adorno e Horkheimer (1985), ao escreverem a *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), abandonam o termo *cultura de massas* e propõem o conceito de indústria cultural para descaracterizar a concepção de que a cultura que se produz, aparentemente de forma espontânea, no cotidiano das massas, seja uma forma atualizada da arte popular. Em outros termos, a indústria cultural é o índice da produção industrial de uma cultura não produzida pelo povo. Esta mercadoria cultural promete a libertação, o status, o amor e felicidade aos indivíduos. Porém, tal libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação de si próprio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Com efeito, Adorno e Horkheimer criticam o entretenimento planejado por esta indústria que visa eliminar a capacidade de reflexão e pensamento dos sujeitos. Este sistema ocorre com a representação por meio da arte da vida cotidiana das pessoas a criar mecanismos de identificação e, após ocorrido o reconhecimento, estrategicamente passa a ocorrer uma fetichização e manipulação das emoções dos espectadores, com promessas de felicidade que elevam os sujeitos ao céu da satisfação egóica e, tão logo, ao inferno de sua insignificância, pois as promessas feitas não são cumpridas e levam o sujeito a buscar outras formas de compensar a frustração sentida, como o consumo por exemplo.

> [O entretenimento] é apresentado pela Indústria Cultural como uma mentira descarada. Ela é vivenciada meramente como analgésico, que se desfruta em *best-sellers* religiosos, em filmes de enredo psicológico e em *women serials* (séries televisivas para a família) enquanto ingrediente agridoce para, na vida, controlar com mais segurança as próprias emoções humanas. Neste sentido, a purificação dos afetos provoca diversão, a qual Aristóteles atribui à tragédia e Mortimer Adler ao cinema. Da mesma forma como no referente ao estilo, a Indústria Cultural revela a verdade sobre a kátharsis (ADORNO, 2002, p. 25).

Como diversão, a indústria cultural age sobre o tempo livre do trabalhador, transformando-o em prolongamento do trabalho. A indústria cultural estende a lógica do trabalho para o mundo do lazer. Quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado

e massacrante, para se pôr em condições de enfrentá-lo, procura na diversão o encontro com a "felicidade", sempre prometida, mas nunca alcançada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

A enorme demanda de consumo pelas mercadorias da indústria cultural tem gerado um processo de regressão da audição, alienação, ressentimento, pseudoindividuação, anulando duas características essenciais do ser humano: a capacidade de reflexão e comunicação. Desta forma, temos cada vez mais em nossa sociedade indivíduos *Halbbildung*, semiformado*s,* ou seja, que se julgam em condições e com capacidade de escolha, porém são completamente desprovidos de liberdade e autonomia, são sujeitos heterônimos e estão "presos em suas próprias celas" (ADORNO, 1983, p. 81).

> A alienação do espectador em favor do objeto contemplado se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda a parte (DEBORD, 1997, p. 24).

Adorno remete a pensar nesta problemática quando escreveu *O fetichismo da música e a Regressão da audição (*1996*)*. Neste ensaio, ele explica como ocorre a dinâmica da produção musical da Indústria cultural:

> O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo (ADORNO, 1996, p. 70).

A variedade do universo musical não se traduz nas diferenças que a constitui, mas naquilo em que são idênticas, para serem facilmente identificadas e reconhecidas. A música produzida pela indústria cultural traz como principal característica a *estandardização*, na qual é possível perceber que as melodias, ritmos, letras e arranjos são excessivamente padronizados. O objetivo é que o ouvinte de imediato reconheça a música que escuta e desta forma sinta-se uno com a coletividade. Este reconhecimento é o grande *insight* dos produtores e donos das indústrias. Para se gravar uma música, todo o processo de criação realizado pelo compositor deve passar pelo crivo pelos gerentes,

operadores responsáveis pelas gravadoras. Estas, por sua vez, buscam executar sua estratégia de estandardização adequando à nova composição os mesmos elementos que constituíram a composição anterior que fez muito sucesso e vendeu bilhões quer seja na forma de discos, shows e outros produtos comerciais agregados ao sucesso de um *hit* musical.

Neste sentido, a variedade musical do sempre o mesmo, ao contrário de contribuir para a ampliação dos sentidos, contribui não apenas para danificá-los, mas fazer regredir, ainda mais, a capacidade sensível, o pensamento autônomo e, desta forma, a intensificar o recrudescimento da *regressão* da capacidade de ouvir e sentir, a "[...] liquidação do indivíduo constitui o sinal característico da nova época musical em que vivemos" (ADORNO, 1996, p. 73).

É possível, em uma simples análise da última década, 2000 a 2010, reconhecer uma gama de mercadorias musicais massificadas pela indústria cultural, cujos versos vestidos com melodias modernas se mostram ao serviço de propósitos explicitamente mercadológicos e excessivamente erotizantes, efeito que tem se evidenciado, principalmente, em crianças e adolescentes, como a reprodução sistemática da violência mimetizada por meio das músicas que acarretam uma naturalização desta e sua utilização gradual como forma de resolver conflitos; impulsos demasiadamente consumistas; hiperestimulação sexual e adultização precoce.

Esta análise que caracteriza a música como um negócio lucrativo, sujeito às transformações e variantes da economia como qualquer produto fabricado para ser consumido como um bem de troca, é realizada no Brasil pela ABPD[152] e, no mundo, pela IFPI[153]. As grandes companhias multinacionais de produção, gravação e distribuição de música, *EMI*, *Sony Music*, *Universal* e *Walt Disney Records*, conhecidas como *majors*, estão associadas à ABPD. Existe um outro quadro de gravadoras menores afiliadas à ABPD que são a *Music Brokers*, *MK Music*, *Paulinas* e *Record Produções e Gravações*, que, com exceção da Music Brokers, atuam no setor da música gospel ou sacra. A IFPI congrega gravadores e associações no mundo inteiro com cerca de 1.300 membros distribuídos em 76 países, cuja ABPD também integra este rol.

---

[152] Associação Brasileira de Produtores de Discos - http://www.abpd.org.br/ consultado em 30 de abril de 2016.

[153] International Federation of the Phonographic Industry - http://www.ifpi.org/ consultado em 30 de abril de 2016.

No Brasil, também existe a ABEART[154], uma associação que congrega empresários artísticos. Pela própria definição do seu nome, esta associação entende a arte como um negócio a ser empresariado para a adoção de estratégias de sucesso em sua venda. Seu corpo é composto por empresários de bandas de maior sucesso no Brasil e fazer parte deste grupo só é possível mediante indicação de quem já o integra. A ABEART também é uma das grandes articuladoras das bandas que farão sucesso no Brasil, negocia junto às gravadoras a veiculação das músicas destas bandas em propagandas comerciais, rádios e sites, promove fatos sobre os artistas de forma que permanecem nos holofotes dos media. Mas o que é indústria fonográfica? É uma indústria responsável em gravar fonogramas[155] e distribuí-los. Não obstante, atualmente ela também é responsável por sua criação e produção. Função que deixou de ser assumida exclusivamente pelos compositores.

A indústria fonográfica é composta por um conjunto de empresas especializadas em gravação e distribuição, conhecidas como gravadoras, cujo formato de distribuição tem variado ao longo do tempo, com a utilização de LPs, fitas cassete, VHF, CDs, DVDs, Blu-rays, MP3 e, o mais recente formato de distribuição de música digital com a adoção do streaming [156]. Existem muitas gravadoras importantes no Brasil e no mundo, sendo as três principais, Universal Music Group, Sony Music, Som Livre e Warner Music Group (ABPD, 2002).

A influência das gravadoras sobre as rádios é muito forte, ou seja, as rádios não são independentes para tocarem o que desejam ou as músicas que marcam a regionalidade do lugar onde estão inseridas. As gravadoras pagam para que determinada música seja tocada na rádio em uma certa quantidade de vezes por dia, este pagamento é popularmente conhecido como *jabá* ou *jabaculê*. Qualquer dono de rádio ao ser perguntado sobre este pagamento, que é considerado por lei[157] como suborno, dirá que

---

[154] Associação Brasileira dos Empresários Artísticos - http://www.abert.org.br/web/ consultado em 30 de abril de 2016.

[155] Fonograma corresponde a cada unidade de um produto musical ou efeito sonoro gravados e é identificado por um código único universal.

[156] Plataformas conectadas à internet ordenadas com playlists de músicas, artistas, estilos e rádios em que é possível ouvir músicas; o formato não permite fazer download das músicas, apenas ouvi-las.http://www.gazetadopovo.com.br/tecnologia/vale-a-pena-assinar-um-servico-de_streaming-de-musica-eivxy8cw8w0wofpe80jgfml3i consultado em 02 de maio de 2016.

[157] http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u112784.shtml consultado em 03 de maio de 2016.

este não ocorre e o fará exatamente por conta de força de lei que criminaliza esta prática.

Todas as indústrias juntamente às associações supracitadas em que se encontram filiadas, estabelecem uma estreita relação com as rádios para que estas executem a distribuição dos novos fonogramas, estes por sua vez, completamente adaptados como os mesmos elementos harmônicos ou rítmicos dos antigos *hits* de sucesso e massificadamente veiculados por este *mass media,* acabam caindo na já formatada apreciação popular, confundida por muitos como gosto e como cultura de massa.

De forma inconsciente ou ingênua, os objetivos da indústria cultural acabam sendo corroborados pelos professores em suas instituições formais de ensino. Muito professores defendem que nas aulas e demais espaços escolares devem ser disponibilizados músicas que os alunos gostam e isso deve ser fomentado devido tais músicas fazerem parte da realidade sociocultural dos alunos. Mas o que é gosto? Etimologicamente, a palavra gostar vem do Latim *gustare*, que significa provar e achar bom. Porém a formação do "gosto", o seja, o ato de provar para sentir o sabor e saber se gosta ou não, tem sido muito mais uma atividade realizada pela indústria cultural do que pelos sujeitos.

Ao não adotar uma postura crítica mediante este estado de coisas, o professor acaba por contribuir inconscientemente com a *reificação* dos sujeitos quando reproduz e incentiva os valores disseminados pela sociedade capitalista no espaço escolar e, também, por contribuir com a danificação e a regressão dos sentidos de seus alunos. Fato que evidencia, também, a ausência de formação cultural dos professores que acabam, em consequência desta ausência, negligenciando um de seus papeis fundamentais: ampliar as experiências dos alunos para além do que é cotidiano; mostrar-lhes o valor do não-idêntico e com isso acrescentar e enriquecer os processos de formação estético-culturais.

Neste sentido, para propiciar a catarse musical como elemento na reeducação dos sentidos é basilar que os profissionais do magistério busquem o reconhecimento da necessidade de investir em sua formação estético-cultural, a reflexão crítica sobre a importância desta formação em sua atividade docente e, por fim, a reeducação de seus próprios sentidos como forma de resistência que ponha em xeque as mercadorias produzidas pela indústria cultural.

A catarse adorniana tem a resistência em sua imanência e fundamenta-se na possibilidade do fruidor manter um distanciamento da obra de arte para assim analisá-la e pensá-la criticamente. Desta forma poderá identificar os elementos que a constitui, compreender a sua não-identidade e ampliar o grau de consciência em relação a esta.

Com base nesta condição de resistência, o primeiro passo consiste na formação estético-cultural de professores que deve dar-se de forma espontânea, porém a identificar e distinguir às mercadorias culturais da indústria cultural da obra de arte musical. As características que definem estas produções musicais são facilmente reconhecidas quando se observa os elementos que as constituem, o que, por si só, já se configura como um exercício catártico realizado pelo professor, a de se distanciar da obra e poder pensá-la.

Assim perceberá que a música enquanto mercadoria é criada com a intenção de entreter e causar um efeito; é produzida em série e estandardizada; não apresenta enigmas e incompletudes; é desprovida de crítica e de conteúdo de verdade; recrudesce a regressão da audição e dos sentidos em sua totalidade; aniquila à individualidade; encarcera o *pseudoindivíduo* em um estado de *heteronomia*; não é autêntica e nem autônoma; extingue toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico de seu fruidor, tendo em vista torná-lo um consumidor subserviente e voraz.

No caminho oposto ao tomado pela mercadoria musical, a música enquanto obra de arte traz em sua essência a incompletude, mesmo considerada como pronta. Em seu escopo reside o não-idêntico e o enigma; a subjetividade de seu livre criador traduzida em liberdade e autenticidade do material artístico produzido; a verdade está contida em sua estética (forma e conteúdo); sem intenção produz estranhamento no fruidor e o conduz a refletir sobre a música e também sobre si mesmo; resiste aos ditames do mercado pelo simples fato de existir. Na obra de arte musical reside à catarse: esta é sua essência (ADORNO, 1998).

Esta mesma análise deve ser realizada com os alunos, a ideia não é a de rejeitar as mercadorias musicais que entendem com parte de seu gosto, a ideia é fazê-los reconhecer por meio da análise das músicas que apreciam, os reais objetivos de toda uma indústria cultural fomentada pela sociedade capitalista, escamoteados em ritmos e melodias criadas de forma estritamente calculada para formatar o seu próprio gosto. Assim o aluno poderá entender que não pertence ao rol do sujeito autônomo que gosta,

mas de sujeitado à condição de marionete para obtenção de lucro das grandes indústrias culturais capitalistas. Além da análise das mercadorias culturais, o professor aos poucos pode introduzir obras de arte musicais e provocar em seus alunos o estranhamento e o distanciamento necessário para entender os elementos que as constituem e, desta forma, identificar a catarse na própria obra.

Este processo de fruição crítica da catarse intrínseca à obra de arte pode vir a significar um despertar do sujeito da matrix[158] social, libertando-o de seu cárcere. Essa libertação é dolorosa, mas a dor é intrínseca à existência! Experimentar a dor significa ser sensível a esta e a outras manifestações físicas, psicológicas e emocionais que tangem o ser. A emancipação do sujeito e sua autonomia só serão construídas em face ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o caráter manipulador dos produtos massificados pela indústria cultural e na resistência a mercantilização da arte e das relações. Estar *no front* desta indústria significa estar em constante alerta para não sucumbir a esta em um momento de distração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou por meio da interlocução entre a filosofia, educação, música e estética entender se na categoria catarse intrínseca a música reside elementos para uma formação estético-cultural imbricada à reeducação *dos sentidos* e a responder a pergunta-problema que diz respeito às possibilidades desta categoria contribuir no sentido de favorecer experiências que instiguem a reflexão crítica dos sujeitos em direção à formação *ominilateral* e emancipação à contrapelo dos ditames da indústria cultural fomentada pela sociedade capitalista.

Foram destacados neste artigo, a dinâmica e estratégia da indústria cultural patrocinada pela sociedade capitalista de engendrar suas mercadorias musicais ao gosto e apreciação das massas e de que forma estas acabam danificando e regredindo os sentidos dos sujeitos. Neste contexto, também foi realizada uma análise da indústria fonográfica brasileira a apontar as grandes gravadoras *majors* e associações de mercado musical

[158] Alusão à produção cinematográfica estadunidense e australiana, de 1999, dos gêneros ação e ficção científica, dirigido pelos irmãos Wachowski e protagonizado por Keanu Reeves e Laurence Fishburne, cujos personagens descobrem haver um sistema inteligente e artificial que manipula a mente das pessoas, criando a ilusão de um mundo real enquanto usa os cérebros e corpos dos indivíduos para produzir energia.

como as fomentadoras e articularas das mercadorias musicais que serão massificadas pelas rádios.

A conclusão aferida é de que as instituições formais de ensino, devido frágil ou já danificada formação de seus professores, acabam por corroborar com os objetivos da indústria cultural que é o de recrudescer a regressão dos sentidos, o que configura como um paradoxo, haja vista, um dos objetivos da educação seja o de estimular o desenvolvimento pleno dos sentidos, da sensibilidade e da emancipação. Porém, à contrapelo do que está posto, os professores por meio da fruição crítica da catarse intrínseca à obra de arte musical podem atuar como importante foco de resistência a esta indústria e aos seus objetivos nocivos à formação de seus alunos e de si mesmos.

Esta fruição catártica mediada pela escola é fundamental ao autoconhecimento humano e à construção de uma mentalidade crítica e participativa, como uma das formas de garantir que os rumos da busca pela compreensão da natureza humana não fiquem reduzidos aos interesses do mercado, alheios aos valores humanos mais caros como a fraternidade, a equidade de direitos e a justiça social. Além dos conhecimentos tradicionais é preciso abordar conteúdos pertinentes à vida comunitária e cotidiana das pessoas: um ponto de partida, para que possamos entender a multidimensionalidade do contexto global, estabelecendo uma necessária interligação entre os níveis micro e macro. Nesse processo, a inclusão de temáticas germinadas nos canteiros da arte e da cultura podem se transformar no tempero que vai dar cor, cheiro e sabor à rotina escolar e, além disso, proporcionará a emancipação do sujeito no que tange à verdadeira compreensão da sua realidade, com condições de transformá-la de forma crítica e participativa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução por Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 106, 137-138.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade* / Theodor W. Adorno: seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução por Juba Elisabeth Levy. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *O fetichismo na música e a regressão da audição.* Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Teoria Estética*. Tradução por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1998.

ARISTÓTELES. *Poética.* (Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza). Porto Alegre: Globo, 1966.

BREUER, Josef; FREUD, Sigmund. *Estudos sobre a histeria*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo.* Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLA FONTE, Sandra S. *Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários.* In: Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Vol. 31, jan.-mar. 2010, p. 35-56.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. *Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico; século XXI. Rio de Janeiro, Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999, CD-rom, versão 3.0.

DUARTE, Rodrigo. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Humanitas (UFMG), 2003.

LOUREIRO, Robson. *Da Teoria Crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, estética, história*. Tese. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra S. *Revisionismo histórico e agenda pós-moderna:* reflexões a partir da Teoria Crítica. III Encontro Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria (RS), UFSM, 2009.

MARX, Karl. *O Capital.* São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MORAES, M.C.M. *Os 'pós-ismos' e outras querelas ideológicas*. Perspectiva, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, ano 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth, 1944, *Dicionário de psicanálise/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon*; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Autores	GT-19/22
Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POSSÍVEL EM CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE/RJ: ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE SUCESSO

Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos/UCP

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante destacar que, no Brasil, a dualidade entre educação e trabalho se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Eram duas escolas diferentes, uma para a formação das elites, àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, e outra que oferecia a Educação Profissional (EP) destinada ao proletariado, mais especificamente, aos pobres e desvalidos (FRIGOTO; CIAVATA; RAMOS, 2005). Esta realidade ainda não mudou de todo, pois, ainda existe uma dicotomia entre a educação propedêutica e a EP.

Nesse panorama que se descortina, é de suma importância sublinhar a dimensão da EP, hoje, tão relevante para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, além do fato de ter pouca visibilidade no campo acadêmico, e, consequentemente, evidenciar a carência de pesquisas e de estudos pertinentes. Como também, a importância da Educação Ambiental crítica, contextualizada e interdisciplinar para a formação do técnico em Meio Ambiente.

Assim, na tentativa de oferecer uma contribuição à 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, este trabalho defende a tese de que a docência na EP é um ofício de saberes, que existem fatores no saber-fazer e no saber-ser de alguns professores que fazem a diferença no momento em que ele (o professor) desenvolve sua ação docente,

caracterizando-o como professor de sucesso. Para tal, investigou-se o Curso Técnico em Meio Ambiente (CTMA) de três instituições diferentes, buscando-se identificar a atuação docente bem sucedida através do olhar dos alunos e destacar práticas docentes possíveis de Educação Ambiental na fala de professores da área técnica.

2. DIALOGANDO COM DIFERENTES AUTORES

É importante destacar que são recentes os estudos e pesquisas que investigam as condições de formação dos professores da EP. Segundo Oliveira (2006), é frágil a produção científico-tecnológica sobre o ensino técnico, necessitando da realização de muitos estudos, pesquisas e avaliações nos espaços acadêmicos existentes. Este silêncio revela a desatenção com a formação docente para a EP e reforça a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, cabendo a eles, apenas, o domínio de conhecimentos que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica. Gariglio e Burnier (2012, p. 214) afirmam:

> [...] o pouco interesse no campo da educação em produzir estudos e ações propositivas ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da EP tem contribuído ou reforçado a visão de que esses profissionais não pertencem ao campo da educação e que podem ser substituídos por instrutores ou monitores. Melhor dizendo, essa omissão ou esse silenciamento presente nas pesquisas contribui para o arrefecimento da luta pela conquista da profissionalização do magistério na EP.

Para Urbanetz (2012, p. 866) é urgente e necessária reflexões e discussões sobre a EP, posto que essa modalidade encontra-se em permanente desafio social. A autora que pesquisou nas publicações disponíveis no site da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, discute a produção acadêmica sobre a formação de professores para a EP e conclui que se trata de uma "ilustre desconhecida", porque é um assunto abordado por autores reconhecidos no cenário nacional, porém completamente desconhecido.

Trazer para discussão a formação docente para a EP é importante porque são profissionais que passar a exercer a função docente quando colocados em uma sala de aula e diante de uma turma. Eles não se formaram professores, foram constituídos no decorrer do exercício profissional. Assim, o que se quer evidenciar é a ausência de uma política de formação docente para a EP, uma modalidade de ensino que desde 2007 vem

apresentando um número crescente de matrículas, em que a maioria de seus professores carece de formação pedagógica. Afinal, o que é ser professor da EP? Para Burnier e Gariglio (2014, p. 80), ser professor da EP é:

> [...] trabalhar em diversos tipos de instituições e organizações: universidades, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas técnicas estaduais, municipais e privadas, instituições do chamado Sistema S, escolas comunitárias e na miríade de cursos curtos de qualificação para o trabalho.

Machado (2008a, p. 18) entende que o perfil do professor da EP precisa dar conta de três níveis de complexidade, a saber:

> a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções técnicas.

Cordão (2013b, p. 30), considerando a nova realidade do mundo do trabalho, enumera as competências profissionais exigidas dos trabalhadores, cada vez mais complexas, as quais incluem:

> [...] capacidades como as de realizar contínuas análises e sínteses, estabelecer relações, decidir sabendo julgar e avaliar situações-problema, criar soluções inovadoras, observar e interpretar, dar respostas rápidas a novos desafios profissionais e pessoais [...]

Partindo das reflexões dos referidos autores, considera-se que a formação docente para a EP é um grande desafio. Primeiro porque nunca houve uma política sistematizada, coerente e duradoura para essa questão, pelo contrário, sempre se deu de maneira provisória e precária (OLIVEIRA, 2005, 2010). Segundo, porque diferente da formação do professor do Ensino Médio, o professor da EP é quem vai preparar o cidadão para o desenvolvimento de um saber-fazer no mundo do trabalho. É preciso entender que as disciplinas de educação básica do ensino médio não são as mesmas da EP, ou seja, a Física, a Química, a Matemática e até mesmo a Língua Portuguesa possuem conotações diferentes, um curso está direcionado ao mercado de trabalho e o

outro à universidade. São realidades diferentes e que não estão previstas nas licenciaturas.

Os estudos e pesquisas na área da formação de professores para a EP contidos em Peterossi (1994), Oliveira (2005; 2006; 2010), Machado (2008 a; b) e Gariglio; Burnier (2012) dentre outros, assinalam o fato de que a maioria dos professores dessa modalidade de ensino não apresenta formação docente, fato que de alguma forma ainda permanece. Entretanto, já se constata a existência substancial de professores atuando na EP de nível técnico com formação docente, em instituições estaduais e federais. Em outras palavras, a ampliação da restrita e privatizada EP, acarretou a demanda por professores para esta modalidade de ensino, fato assinalado por Gariglio; Burnier (2014) e Franzoi; Silva (2014). Contudo, não existe uma política de formação docente que tenha força e poder para exigir das agências formadoras a implantação de programas permanentes de formação continuada, que sejam significativos para os professores dessa modalidade de ensino, que possam desvelar os temas que estão na "caixa preta da sala de aula" (OLIVEIRA, 2004, p. 1.135), temas que emergem das dificuldades desses docentes.

Pelo exposto, são muitos os desafios que pairam sobre os professores da EP no que tange aos saberes da docência para a EP, mas, especificamente quais são os saberes docentes que se destacam em um CTMA?

Inicialmente, vale destacar que, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, versão 2012, o perfil profissional de conclusão preconizado para o técnico em Meio Ambiente é o seguinte:

> Coleta, armazena e interpreta informações, dados e documentações ambientais. Colabora na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais. Auxilia na elaboração, acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental. Atua na organização de programas de educação ambiental, de conservação e preservação de recursos naturais, de redução, reúso e reciclagem. Identifica as intervenções ambientais, analisa suas consequências e operacionaliza a execução de ações para preservação, conservação, otimização, minimização e remediação dos seus efeitos (BRASIL, 2012a).

À rigor, a prática docente em um Curso Técnico em Meio Ambiente (CTMA) deve envolver além de soluções técnicas e mudanças de comportamentos individuais, a tematização de valores que informem e formem sobre a concepção socioambiental de meio ambiente, contrapondo-se aos efeitos nocivos do modo de produzir e consumir,

que reforça uma visão hegemônica de sociedade ao oportunizar a desigualdade e a exclusão sociais. Ressalta-se como um grande desafio para os docentes o ato de fazer a conexão entre situações de aprendizagem da sala de aula com situação real de trabalho, onde o aluno deverá demonstrar raciocínio lógico e senso crítico, sem colocar em risco a situação de emprego.

Dentro desse contexto, os professores das áreas técnicas do CTMA precisam oportunizar aos alunos uma aprendizagem crítica, contextualizada e interdisciplinar, tratando de conteúdos relativos ao funcionamento da natureza; à relação sociedade–meio ambiente e seus impactos; e às medidas legais, técnicas e educacionais voltadas à preservação ambiental e solução dos problemas socioambientais. Nesse sentido, a concepção e as práticas da Educação Ambiental devem estar pautadas pela ação pedagógica transformadora/crítica (MACCARIELLO; NOVICKI; VIEIRA DE CASTRO, 1999); na educação profissional pautada na abordagem civil-democrática (SINGER, 1996) e na educação omnilateral (MANACORDA, 1991). Ou seja, uma Educação Ambiental que propicia condições para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de ações políticas tanto na esfera pública como privada. Estes são os saberes que vão colorir a prática docente, fazendo a diferença e revelando o saber-fazer e o saber-ser de cada professor.

Assim, em um CTMA observa-se, prioritariamente, o desenvolvimento de saberes específicos, relacionados aos conteúdos das disciplinas, que estão listados no Plano de Curso do referido curso, e que se originam dos Referenciais Curriculares Nacionais[159] e dos saberes experienciais, aqueles que são específicos da prática profissional; os saberes pedagógicos relacionados às formas de ensinar, tipos de avaliação e planejamento, relacionamento professor-aluno, estes são relegados ao segundo plano.

Importante aqui destacar que a sugestão que aparece nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Meio Ambiente (BRASIL, 2000), é que o professor da EP deverá atuar em ambiente pedagógico caracterizado por aulas operatórias, w*orkshops* e oficinas, para que os alunos possam trabalhar com projetos concretos. Como também, com o parágrafo primeiro, do Art. 21 da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 (BRASIL, 2012b), que faz

[159] Vale destacar que a maioria dos professores que está em sala de aula na EP desconhece esse material, ou por puro desinteresse docente ou devido ao enciclopedismo do material, que ficou restrito às coordenações pedagógicas e às diretorias de ensino.

referências a diferentes situações de aprendizagem realizadas em: laboratórios, oficinas, empresas, entre outros, bem como a realização de projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações e observações. Ou seja, esses textos oficiais sugerem alternativas metodológicas que substituam as aulas tradicionais, por alternativas inovadoras em que os alunos possam trabalhar em projetos concretos, interagindo teoria e prática. Nesse contexto, também são corroborativas as orientações contidas em Layrargues (1999), de que as práticas educativas em Educação Ambiental não devam ser descontextualizadas, ingênuas e simplistas, privilegiando a resolução de problemas, como estratégia metodológica, posto que permite dois tipos de abordagem, como tema-gerador e como atividade-fim.

Em suma, em se tratando do desenvolvimento de um CTMA, observa-se que existe a preocupação com os saberes vinculados à experiência profissional no mercado de trabalho, em que é muito importante ensinar conteúdos básicos e fundamentais para a interpretação do mundo do trabalho, e ao mesmo tempo propiciar ao aluno concluinte o desenvolvimento de competências para o desempenho de uma atividade profissional, articulando e mobilizando conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos e atitudes para a solução de problemas específicos. Mas, não é só isso. Existe o desafio dos saberes pedagógicos, que é o saber-fazer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3 CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RJ E SEUS PROFESSORES DE SUCESSO

No que tange ao *lócus* da pesquisa, as três instituições de ensino foram selecionadas por oferecer CTMA, com situações de infraestrutura e origens diferenciadas, ou seja, duas são federais e uma é estadual, a saber: A) Colégio Estadual Presidente Kennedy, no município de Belford Roxo/RJ – o CTMA foi homologado em 2004, é um curso subsequente, concluído em três módulos (um ano e meio), totalizando 1.071 horas e sem Estágio Curricular. O colégio não possui laboratórios específicos, mas desenvolve o projeto de Horta na Escola. B) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, *campus* Pinheiral, antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha (IFRJ/CP), situado no município de Pinheiral/RJ – o curso foi homologado em 2004, quando o então Colégio Agrícola Nilo Peçanha – CANP passou a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e a denominar-se *campus* Nilo Peçanha – Pinheiral. Em 2010, foi criado o CTMA integrado ao Ensino

Médio, com duração de três anos. O IFRJ/CP possui excelentes instalações, além de 18 Unidades Educativas de Produção (UEP)[160], que sediam as aulas práticas dos cursos técnicos. É uma escola de horário integral que oferece o CTMA em 3 anos, totalizando para o curso técnico 1.170 horas, com 200 horas de Estágio Curricular Supervisionado. C) Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro – CTUR, em Seropédica/RJ – o CTMA foi homologado em 2010, é oferecido de forma integrada ao ensino médio, em concomitância interna ou externa, com duração de três anos, totalizando para o curso técnico 1.165 horas, com 80 horas de Estágio Curricular Supervisionado. O colégio possui laboratório de Informática e de Química Ambiental. Estes colégios foram escolhidos para este estudo porque todos estão localizados no Estado do Rio de Janeiro, o CTMA está implantado no Projeto Pedagógico e possuem histórico de relevância no oferecimento da EP junto à comunidade escolar que representam, ou seja, são instituições que já existem há muito tempo e pelo trabalho que desenvolvem são reconhecidas publicamente.

No que tange aos professores de sucesso – PS – do CTMA das instituições supra citadas, se faz necessário identificar o que venha a ser o sucesso, que assim como o seu contrário, o fracasso, não são conceitos científicos[161], são representações e são conceitos polissêmicos. Sendo assim, é importante deixar claro que segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1898), a palavra sucesso significa bom êxito; resultado feliz. Ou seja, buscou-se investigar práticas docentes exitosas, que apresentam resultados felizes para alunos e professores. Nesse contexto, talvez seja possível afirmar que o professor de sucesso na EP é aquele que, além de adquirir o conhecimento de saber-fazer, ele adquire a competência de saber-ser professor, garantindo o sucesso (= bom êxito) de sua prática docente.

Participaram da pesquisa os cento e oito alunos concluintes do CTMA, dezenove professores de turma, dois diretores, três coordenadores pedagógicos e dois coordenadores técnicos, do referido curso de três escolas diferentes. Foram aplicados

---

[160] São as seguintes Unidades Educativas de Produção: Agroindústria, Olericultura, Fruticultura, Culturas Anuais, Suinocultura, Produção de Mudas, Avicultura, Cunicultura, Bovinocultura de Corte, Bovinocultura de Leite, Apicultura, Piscicultura, Mecanização Agrícola, Reflorestamento, Fábrica de Ração, Compostagem e Vermicompostagem, Paisagismo e Equinocultura.

[161] Segundo Perrenoud (1999, p. 36) "êxito e fracasso não são conceitos 'científicos'. São noções utilizadas pelos *agentes*, alunos, pais, profissionais da escola". As opiniões e as reações dos indivíduos são expressas em relação a um julgamento enunciado pela organização escolar que, após eventuais negociações, adquire força de lei: "a escola tem o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito" (ibid., p. 37).

duzentos e quatorze questionários e realizadas vinte e seis entrevistas, ressaltando-se que alunos e professores de sucesso do CTMA, mais que participantes, são os atores desta investigação, e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As escolhas dos PS apontadas pelos alunos do CTMA foram validadas por professores que atuam na gestão do referido curso técnico.

Através dos depoimentos dos alunos constatou-se que os alunos das escolas federais efetuaram suas escolhas do PS com base no domínio do conhecimento. Um fato que poderia reforçar aquele velho pensamento de que para ser professor do ensino técnico, mais vale o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, do que a formação pedagógica. Contudo, aliado ao conhecimento, os alunos também citaram o 'bom relacionamento com a turma' e o 'ter didática', o que ratifica os estudos de Peterossi (1994), Oliveira (2005) e Gariglio; Burnier (2012), que são unânimes em afirmar que os saberes necessários à EP não podem ser reduzidos ao conhecimento de disciplinas específicas, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. Para esses alunos, um PS precisa saber realizar uma aula dinâmica e interessante, interagindo teoria e prática (aulas de campo) e demonstrando domínio para passar o conteúdo, em que é especialista. Contudo, precisa também ter um ótimo relacionamento com a turma. Estes resultados confirmam a conclusão de Patrício (2005) sobre o professor bem-sucedido, que assim como o PS, tem o domínio dos conteúdos e das relações professor-aluno.

Em contrapartida, os alunos da escola estadual escolheram os seus PS movidos mais pela afetividade do que pelo fato de ter conhecimento. Os alunos do CEPK também consideraram o fator conhecimento como uma qualidade importante para um PS, assim, o conceito de um PS equivale ao pensamento de Peterossi (1994), ao afirmar que o professor precisa ser um bom comunicador com relação: ao conteúdo a ser transmitido, ao ato de ensinar, à percepção do aluno e ao papel sociocultural da educação estabelecendo relações entre a sala de aula e o mundo. Enfim, tudo isso se relaciona ao conceito de PS, de um curso técnico em meio ambiente. Esse resultado encontra ecos em Lessard (2009), que considera a docência como um trabalho emocional, uma vez que o professor gera emoções em sua relação com os alunos, revelando um professor apaixonado pelo que faz, o que para eles é qualidade fundamental. Como também, ecoa em Engers (1987) e em Freire (2004), onde a prática docente é muito mais que transferir conhecimentos, ela envolve afetividade, alegria, além da capacidade científica e técnica.

Vale ressaltar que apesar da formação de professores para a EP estar coberta por todo tipo de fragilidades, existem sim professores que se destacam pela maneira como conduzem suas aulas, pelos saberes que detêm e pelo relacionamento com seus alunos. São professores que fazem a diferença através de suas aulas e que marcam positivamente seus alunos. Eles estão muito além da transmissão de conhecimento, porque essencialmente eles sabem-ser professores.

Diferentes autores qualificam esse tipo especial de professor por vários nomes como o 'intelectual transformador' (GIROUX, 1997), ou o 'professor profissional' (PERRENOUD, et. al., 2001). Para Shön (2000) trata-se de um bom *designer*; para Tardif (2002) é um professor ideal, alguém que possui saberes específicos e especiais, para evidenciar talentos, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes em seus alunos e para Roldão (2005) é aquele que faz o aluno aprender. Ou seja, não é só saber, é saber-fazer e saber-ser professor.

Na ótica dos alunos, um PS é aquele que é apaixonado pelo que faz, por isso domina muito bem o conhecimento que leciona e possui excelente relação com seus alunos, apesar de todos os problemas de infraestrutura a sua volta. Mas, afinal, o que esses PS fazem de diferente, de inovador?

Quadro 1 – Síntese do Depoimento de professores entrevistados

Professores Entrevistados, Disciplinas (D) e Formação (F)	Depoimentos
Alex, CEPK D: Educação e Gestão Ambiental F: Biologia	Nós debatemos, eu instigo o aluno a pensar, eu não quero que ele olhe com meus olhos, mas quero que ele olhe pra onde estou olhando, com um olhar crítico. Faço simulações como se o aluno estivesse no ambiente de trabalho de um técnico e aí começamos a debater. Dou muita aula de campo, levo para rua para ver esse impacto socioambiental.
Márcio, CEPK D: Geomorfologia F: Geologia	Não dá para desenvolver o método de projetos, porque são apenas dois tempos de aula, e também, porque não tenho um laboratório específico. Então, trago toda a realidade da natureza e da Geomorfologia para sala de aula. Fotografo em minhas viagens ou tiro na internet tudo de figuras e fotos para montar uma apostila, que vou aprimorando, atualizando e interrelacionando com outras matérias, pois, tudo está tudo ligado. Também uso um mapa planialtimétrico, isto é, eu uso a escala do mapa, mas também faço a curva de nível e aí o mapa vira 3D, com comprimento e largura, mas quando chega no nível, você olha e interpreta como se fosse altitude.
Maria Helena, CEPK D: Ecologia e Poluição;	Eu não faço nada diferente, eu só interajo e motivo. Gosto de resgatar, de trazer este aluno para dentro de minha aula, de fazer ele pensar e repensar. Existe o conceitual, mas é preciso

Higiene e Segurança no Trabalho F: Biologia	colocar o conceito em prática. O aluno aprende o conceitual, praticando. Por isso, a horta é importante. Para que o aluno entenda, fazemos até teatro dentro de sala de aula. Eu e o Alex trabalhamos também com o aulão. São dois tempos de aula dele e dois tempos meus, juntamos duas turmas e temos quatro tempos, um aulão interagindo Ecologia e Educação Ambiental. Nossos projetos são a Horta, atividades do 'Sábado Verde' e a Semana do Meio Ambiente.
Adriana Loureiro, CTUR D: Educação, Ambiente e Sociedade F: Inglês e Pedagogia	Eu procuro falar a língua dos alunos. Entendo que estou trabalhando com gente, não estou trabalhando com máquinas. Na minha avaliação não tem prova, o que para o aluno é uma novidade. Eu trabalho com *blogs*, que os alunos criam e alimentam ao longo do ano. Este trabalho é muito legal.
Hélio Moulin, CTUR D: Ecologia F: Biologia	Trabalho com visitas de campo para associar teoria e prática. Geralmente visitamos unidades de conservação, para que o aluno possa o trabalho do técnico em meio ambiente. Não temos laboratório de Ecologia, mas é possível realizar atividades práticas desta disciplina em sala de aula.
Juliana Arruda, CTUR D: Recuperação de Áreas Degradadas; Hidrologia e Planejamento e Gestão Ambiental F: Engenharia Agrícola	Regra clara do jogo: meus alunos recebem no início do ano o programa anual da disciplina, com todos os dias e temas de aula. As aulas possuem um planejamento prévio, com início, meio e fim, articuladas entre si e focadas em exemplos da prática profissional. Faço uso do laboratório de informática, com aulas interativas, planejadas e com tarefas estabelecidas. Trabalho com estudo de caso e utilizo como material de apoio o produzido pelo Comitê Guandu e os EIA-RIMA's de empreendimentos dos próprios municípios.
Liliane Garcia, CTUR D: Microbiologia F: Engenharia Ambiental	Uso o bom senso, e tento ensinar o que é necessário para formar o aluno pensando no emprego dele. Realizo visitas técnicas e contextualizo as realidades dos alunos.
Rosana Petinatti, CTUR D: Química Ambiental F: Engenharia Química	O aluno quer aula, ele quer aprender e se você não está disposto a chegar lá e ensinar pra ele, você perde a atenção dele. Para você não perder a atenção dele tudo tem que ser muito bem planejado. É impressionante que os alunos aparecem com cada coisa, que você nunca ia imaginar que aquele aluno pudesse fazer aquilo. É o momento que eles me surpreendem, o quarto bimestre pra mim é o melhor.
André Fernão, IFRJ/CP D: Biorremediação; Análise e Controle de Poluição e Avaliação de Impacto Ambiental F: Engenharia Agronômica	Relação menos ortodoxa com os alunos, comparações com objetos de seu dia a dia e exercícios em grupo para a fixação da matéria. Dinamizar a aula e reduzir a quantidade de informações é essencial. Muitas fotografias e filmes mostrando o que às vezes tenho dificuldades em explicar ou desenhar no quadro, ajudam muito. Mobilizo conhecimentos de outras áreas, porque em meio ambiente, dificilmente, consegue-se trabalhar em uma disciplina sem referências em várias outras como: Manejo de Bacias, Gestão Ambiental, Geomorfologia etc.
Cristiana Couto, IFRJ/CP D: Ecologia Florestal	Busco fazer minhas aulas críticas, contextualizadas e interdisciplinares, pois, pois não tem como não falar de Ecologia Florestal, de reflorestamento, de remanejo de bacias

F: Biologia	e de Educação Ambiental, promovendo discussões e visando a mudança de atitude da sociedade. Desenvolvo jogos ecológicos para as aulas de Educação Ambiental. Em parceria com a Prefeitura e junto com as professoras de Geomorfologia e de Legislação Ambiental, fizemos uma audiência pública sobre os problemas socioambientais do município de Pinheiral. E, na medida do possível, buscamos fazer avaliação juntando 2 ou 3 disciplinas diferentes.
Daniele Nunes, IFRJ/CP D: Análise e Controle de Poluição; Educação Ambiental; Gestão de Recursos Hídricos; Manejo de Bacias Hidrográficas F: Engenharia Ambiental	A relação professor-aluno precisa ser muito forte. Eu opto por trabalhar com projetos e estudos de casos para o aluno construir aprendizagens, por isso eu utilizo a 'Sala Verde', que é o laboratório tecnológico de Educação Ambiental, onde os alunos constroem os seus projetos e programa de Educação Ambiental. Os alunos constroem a parte teórica para depois aplicá-la em campo. Eles coletam amostras, medem vasão, identificam os divisores de água, trabalham com mapas. No laboratório de hidrologia, os alunos fazem simulações para entenderem de forma prática os fenômenos de precipitação, infiltração, escoação superficial. É visualizar a teoria na prática.
Juliana Tostes, IFRJ/CP D: Topografia, Cartografia e Georreferenciamento F: Geografia	A carga horária reduzida não permite trabalhos dentro da metodologia de projetos. No entanto, faço a discussão de situações hipotéticas, onde o aluno como técnico em meio ambiente, deverá resolvê-las. Também costumo fazer algumas piadinhas com alguns temas em que isso é possível. Quando a aula fica engraçada, os alunos prestam mais atenção e a hora voa, a aula não fica maçante. A prática do professor, a meu ver, vai muito além da forma como os conteúdos são passados. Acho que a melhor forma de ensinar é com o exemplo e em se tratando de jovens, muita negociação.
Ordovaldo Francisco, IFRJ/CP D: Química Analítica F: Engenharia Química	Procuro relacionar os conteúdos com a vida prática, tentando fazer meus alunos entenderem que, mesmo que no futuro eles mudem de área profissional, os conhecimentos adquiridos na escola terão utilidade para a vida deles. Penso também que o comprometimento é a característica importante, pois, o profissional comprometido está sempre em busca de melhorar suas práticas profissionais. Trabalhar de forma interdisciplinar é essencial, pois além dos conhecimentos de química, física e matemática, o aluno necessita de conhecimentos de legislação ambiental, para concluir se o resultado das análises está, ou não, de acordo com os limites estabelecidos pelas normas. Procuro estimulá-los ainda no sentido de propor soluções para os problemas com os quais eles encontram.

Observa-se que o PS não tem um padrão, cada qual tem seu estilo, e às vezes até uma combinação de estilos. Nesse sentido, é importante perceber que esses professores dão a cada aluno bons motivos para estar (o aluno) interessado no que eles (os professores) têm a oferecer: ensino e aprendizagem. Mesmo que seja através de aulas

tradicionais, eminentemente verbalizadas. Contudo, não existe dúvida a respeito da importância da relação professor-aluno. Sem estabelecer esta relação de confiança, o professor não é capaz de organizar as situações de aprendizagem, muito menos de construir competências. E reforça-se a ideia contida em Freire (2004) de que ensinar não é transferir conhecimentos, assim como formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma a um corpo indefinido.

Outra percepção diz respeito à preocupação docente com a qualificação profissional dos alunos. Outrossim, relaciona-se com a Educação Ambiental que está sendo oportunizada nessas escolas. Os recortes apresentados evidenciam que os professores se esforçam em oferecer uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, na medida do possível. Contudo, percebe-se que os conhecimentos trabalhados ainda estão distantes do que seria uma Educação Ambiental crítica, dinâmica, coletiva, interdisciplinar, contextualizada, participativa, direcionados para a construção de uma sociedade sustentável (TOZONI-REIS, 2006). Faltam laboratórios específicos, a metodologia de projetos é pouco utilizada e as visitas técnicas e aulas de campo não acontecem com a frequência necessária. No que tange à resolução de problemas para abordagem da realidade socioambiental da região, os achados na presente pesquisa evidenciam: a) o estabelecimento de relações entre as discussões feitas em sala de aula e a realidade local e profissional; b) articulação entre teoria e prática, e c) a ênfase na elaboração de projetos, buscando contribuir para a construção de situações de aprendizagens significativas.

Nos depoimentos aqui destacados, está exposto o porquê do sucesso desses professores. Parafraseando Machado (2002), mais que a transmissão de conhecimentos, esses professores semeiam desejos, estimulam projetos e consolidam uma arquitetura de valores socioambientais, visando à formação de pessoas melhores. Eles oportunizam aulas que fazem o aluno ler a vida, refletindo sobre consumo, poluição, biorremediação, temperismo, degradação ambiental, mudança de comportamento, desenvolvimento regional, sobretudo, evidencia-se bons exemplos práticos de Educação Ambiental.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, dentre os problemas delineados ao longo desse artigo, pode-se afirmar que a Educação Profissional é muito importante, porque prepara o cidadão para o desenvolvimento de um saber-fazer no mundo do trabalho, sendo urgente o desenvolvimento de uma política sistematizada, coerente e duradoura para a formação de seus docentes.

Destaca-se, neste trabalho, a defesa da ideia de que existem alguns fatores no saber-fazer de alguns professores que fazem a diferença no momento em que ele (o professor) desenvolve sua prática docente, caracterizando-o como PS. E quais são esses fatores? A afetividade e o conhecimento. E como os fatores afetividade e o conhecimento agem na EP, em particular no CTMA? Na relação professor-aluno concebida, construída e desenvolvida nas salas de aula, nas aulas de campo, nas visitas técnicas, nos laboratórios, nos projetos desenvolvidos, enfim, na inter-relação entre teoria, técnica e prática.

Observa-se também que, na medida do possível, os professores buscam oferecer uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, uma vez que faltam laboratórios específicos, a metodologia de projetos é pouco utilizada e as visitas técnicas e aulas de campo não acontecem com a frequência necessária.

Com relação aos saberes da docência, assim como está contido em Gariglio; Burnier (2012), esta investigação também conclui que a docência na Educação Profissional é um ofício de saberes, o que desconstrói o senso comum de que o professor da área técnica só precisa saber-fazer. Constatou-se ainda que os professores de sucesso entrevistados dominam os saberes específicos de sua disciplina e alguns saberes da prática profissional. Eles sentem falta de conhecimentos que possam fundamentar suas ações e decisões dentro da sala de aula. Este saber – os saberes pedagógicos – eles aprendem "amassando o barro", no dia a dia da sala de aula. Em outras palavras, por melhor que seja a universidade, ela ainda não dá conta de preparar o futuro professor de área técnica para as ações e práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais curriculares nacionais**: área profissional meio ambiente: Educação Profissional de nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/MEIOAMBIEN.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**: eixo tecnológico: ambiente, saúde e segurança: técnico em meio ambiente – 800 horas. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_ambiente_saude_seguranca /t_meio_ambiente.php>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 set. 2012b. Seção 1, p. 22.

BURNIER, Suzana; GARIGLIO, José Ângelo. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 74-99, maio/ago. 2014.

CORDÃO, Francisco Aparecido. [**Entrevista disponibilizada em 2011, na internet**]. Paraná: Editora Melo, 2011. Disponível em: <http://www.editoramelo .com.br/?page_id=2344>. Acesso em: 12 maio 2015.

ENGERS, Maria Emília A. **O professor alfabetizador eficaz**: análise de fatores influentes da eficácia do ensino. 1987. 281 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro. Desvelando os saberes da docência na Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 jan. 2013.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

_____. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/198053142880&pid=S0100-15742014000400934&pdf_path=cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf >. Acesso em: 30 maio 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [São Paulo], n. 9, p. 119-127, maio/ago. 2009.

MACCARIELLO, Maria do Carmo Moreira Martins; NOVICKI, Victor; VIEIRA DE CASTRO, Elza Maria Neffa. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, Maria Julieta Costa (Org.). **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2008a. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion _profesional_inep.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Phillippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desfio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 7 abr. 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDADES, João Bosco (Org.). **Diálogos sobre o Trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **A formação de professores do ensino técnico**. Belo Horizonte: Cefet, 2006. (Relatório do Mestrado em Educação Tecnológica do Cefet-MG).

_____. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação profissional e tecnológica. Belho Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478. (Coleção Didática e Prática de Ensino; v. 3).

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores?**: o segredo dos professores de sucesso. Campinas: Papirus, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999

PERRENOUD, Phillippe et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não-superior. **Nuances**: estudos sobre educação. São Paulo, ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/ index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 24 nov. 2013.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, jan./abr. 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <ç>. Acesso em: 21 jan. 2013.

Autores	GT-19/22
Marileny Aparecida Martins; Ana Cristina Ferreira	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CONTEXTOS DE DIFERENÇAS: ANÁLISE DE UM CURSO DE EXTENSÃO

Marileny Aparecida Martins – UFOP
Ana Cristina Ferreira - UFOP

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 vemos um aumento da preocupação quanto à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (VITALIANO; DALL' ACQUA, 2012). Tal cenário exige que as escolas se transformem de modo a melhor conviver com a diversidade. Um caminho interessante envolve o convívio com as diferenças em um ambiente de solidariedade buscando garantir a igualdade de oportunidades (MANTOAN, 2006). No entanto, na realidade escolar, nem sempre a inclusão do aluno cego (ou com outra necessidade especial) numa classe comum do ensino regular, representa uma integração efetiva e um atendimento adequado às suas necessidades (PEREIRA, 2012). E nos preocupa o tipo de atendimento que as escolas estão tendo condições de oferecer.

Nesse contexto, Dorziat (2013) destaca que a realidade do processo inclusivo, pode abarcar salas lotadas, além de uma possível sobrecarga de trabalho para os professores e carência de condições físicas – tanto por parte do espaço quanto dos recursos pedagógicos. Além disso, para esta autora, não superamos a era da integração[162] no contexto real da sala de aula. A nosso ver, isso pode representar barreiras para a efetivação da inclusão na prática diária escolar.

Um cenário inclusivo exige que os professores se sintam preparados para atuar. Assim, a formação – inicial e continuada –, ou, em outras palavras, o desenvolvimento profissional torna-se um aspecto central, ganhando o mesmo destaque que a melhoria da infraestrutura e recursos disponibilizados às escolas. Entretanto, Dorziat (2013) destaca que mesmo havendo um discurso oficial de preocupação com essa formação, no cotidiano escolar, essas ações desenvolvidas não têm impactado de forma consistente as práticas docentes.

A nosso ver, a formação docente é um processo amplo e abrangente que vai além da formação inicial e contínua, e envolve as experiências educacionais formais e informais, as crenças, as representações sociais, atitudes, vivências, o convívio com os colegas, bem como o cotidiano da profissão. Neste sentido, a noção de desenvolvimento profissional, que adotaremos neste estudo, nos parece mais adequada (FERREIRA, 2003). A ideia de formação, geralmente, encontra-se atrelada a cursos – com início e

fim bem delimitados – nos quais as experiências vividas são controladas externamente. Já a noção de desenvolvimento profissional envolve os aspectos cognitivo, afetivo e relacional em um processo que se inicia antes da formação inicial (pois o futuro professor já ingressa na licenciatura com ideias, percepções e saberes acerca da docência) e se estende por toda a carreira do profissional. Assim, tanto as experiências formais – licenciatura, seminários, palestras, cursos e minicursos – quanto as vivências junto aos colegas, na sala de aula, bem como suas concepções acerca do processo de ensino de Matemática, até mesmo de seu papel nesse processo, podem influenciar sua atuação docente. E, assim como Ferreira (2003), consideramos que, poder refletir acerca da própria prática, de modo fundamentado, aliado à realidade escolar, trocando experiências, fazendo leituras acerca de especificidades do processo de aprendizagem desses alunos, construindo coletivamente propostas de ensino, valorizando as potencialidades e escolhas dos professores, poderia contribuir para uma transformação de suas práticas.

Nesse sentido, trabalhar com o desenvolvimento profissional, é dar vez ao professor para que atue ativamente em seu processo de formação, uma vez que ele se torna responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2003). Ou seja, esse processo possibilitaria um repensar da formação a partir do contexto real da profissão e de acordo com as necessidades provenientes dela, e a partir daí, soluções para os problemas seriam buscadas, de forma coletiva (FINOGUETO; SANTOS; TERRAZZAN, 2005).

Nesse contexto, o presente artigo representa um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, porém, com resultados preliminares. Apresentamos aqui uma primeira análise do processo vivido por quatro futuros professores ao participarem de um curso de extensão voltado para a construção de práticas inclusivas. Desse curso participaram dezenove professores e futuros professores, além de duas mestrandas que conduziram a maior parte das atividades propostas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa, de natureza qualitativa, procuramos investigar uma possível mobilização de saberes docentes por parte dos participantes de um curso voltado para seu desenvolvimento profissional e para a construção de práticas inclusivas. Esta pesquisa teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP

(CAAE: 49490515.1.0000.5150) e cada participante foi devidamente informado sobre a mesma e concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinando-o.

Para isso, construímos um grupo formado por dezenove professores e futuros professores que ensinam e/ou ensinarão Matemática. Foram realizados quatro encontros semanais (aos sábados), de 3 horas de duração cada, de novembro a dezembro de 2015.

Nosso propósito era proporcionar experiências, num ambiente no qual os participantes pudessem sensibilizar-se e refletir acerca da própria prática, ao vivenciar situações de ensino, sem o uso do sentido da visão, Também foi nosso objetivo, incentivar a interação e o diálogo entre eles. Esperávamos com isso, uma participação ativa deles, uma vez que, a nosso ver, cada professor se torna responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Os instrumentos de coleta de dados foram: diário de campo da pesquisadora, registro escritos pelos participantes, gravações em áudio e vídeo dos encontros, além de questionário.

A dinâmica dos encontros envolveu leituras e discussões de pequenos textos, reflexões acerca de vídeos curtos e diversas tarefas que os participantes realizaram sem ouvir[163] ou sem enxergar[164]. Assim, procuramos desenvolver atividades, de forma que os participantes pudessem 'se colocar no lugar' de alunos cegos ou surdos. Em nosso estudo, nos concentramos em investigar os saberes relacionados ao ensino de Matemática para alunos cegos numa classe regular.

Cada encontro foi planejado de modo a desenvolver-se como um espaço de aprendizagem coletiva, no qual cada participante pudesse desenvolver-se profissionalmente. Nesse sentido, as reflexões sobre as próprias práticas, os diálogos, a troca de experiências e a comunicação foram privilegiadas.

Além disso, informamos no primeiro encontro que, a tarefa final do curso envolveria a criação, por parte dos participantes, de propostas de ensino de Matemática para alunos surdos ou cegos. Tais propostas seriam socializadas com os colegas no último encontro do curso.

---

[163] Em algumas tarefas, os participantes utilizavam protetores auditivos e não falavam, de modo a experimentar a situação como o faria um aluno surdo e mudo.

[164] Em outras tarefas, os participantes utilizavam vendas nos olhos e procuravam atender às demandas sem o uso da visão.

Apresentamos nesse texto o caso dos alunos do curso de licenciatura em Matemática. Os nomes foram trocados por pseudônimos para garantir o anonimato dos participantes.

Passamos a seguir a apresentar brevemente cada um dos futuros professores que participaram do curso.

O participante Thiago:

Thiago não possuía experiência em sala de aula, mas já havia realizado dois estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Matemática. Mostrou-se dedicado e interessado em aprender mais sobre o tema durante todo o curso. Além disso, era curioso, receptivo e participativo, trocando informações com os colegas o tempo todo.

A participante Diana:

Diana também não possuía experiência em sala de aula, mas já estava no final do curso de Licenciatura em Matemática e havia realizado todos os quatro estágios supervisionados. Durante o curso, observamos seu interesse e dedicação com as propostas desenvolvidas.

Diana revelou-nos ter tido contato com uma monitora que possui um aluno com necessidade especial. Essa monitora acompanha uma aluna com paralisia cerebral, tentando auxiliá-la dentro da sala de aula. E pareceu que de certa forma isso pode ter influenciado suas percepções acerca do processo de inclusão, uma vez que a participante mencionou que caso recebesse um aluno assim em sua sala de aula, sentiria necessidade de ajudar de forma que o aluno encontrasse condições de se desenvolver, tendo as mesmas oportunidades que os outros.

O participante Ronaldo:

O participante Ronaldo não tinha experiência em sala de aula, não havia realizado estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática, porém, participou do PIBID durante alguns meses. Durante todo o curso, se mostrou envolvido com as propostas, trocando informações e experiências com os participantes. Além disso, se mostrou receptivo às propostas apresentadas.

A participante Paula:

Paula não possuía experiência em sala de aula, não havia realizado estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática, porém, participava ativamente do PIBID. Ao longo do curso, observamos também que estava interessada em aprender

e compartilhar seus conhecimentos com os colegas. Além do mais, participou dando sugestões ao longo do curso, se mostrando curiosa e receptiva as propostas desenvolvidas.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA

A seguir, analisamos as possíveis contribuições (ou não) da participação deles no curso, tendo em vista suas concepções e atitudes diante das propostas desenvolvidas.

No primeiro encontro procuramos desenvolver atividades para o ensino de Matemática, numa perspectiva inclusiva, nas quais os participantes as vivenciassem com os olhos vendados. Posicionamos as carteiras formando pequenos grupos, para que pudessem dialogar ao longo dessas atividades. Já nesse dia, percebemos que o tipo de ambiente criado com a proposta, favorecia essa interação e a troca de experiências entre os participantes. Trabalhamos nesse dia com conceitos iniciais referentes à geometria, como arestas, polígonos, sólidos geométricos, poliedros, corpos redondos, bem como a diferença entre sólidos e superfícies de sólidos. Para isso, utilizamos materiais em madeira em formato de figuras geométricas, bem como embalagens variadas e vazias. Realizamos atividades de familiarização com o uso do sentido do tato. A seguir destacamos um exemplo, da atividade de reconhecimento e montagem do quebra-cabeças geométrico. O participante Thiago reconheceu instantaneamente que se tratava do encaixe de duas peças, e em seguida, observamos que os participantes procuravam auxiliar os colegas a encontrar as suas peças:

Thiago*: Eu acho que são duas né? Porque aqui forma um retângulo, aqui teve um retângulo certinho.*

Paula*: Eu achei um "L", um triângulo aqui.*

Thiago*: Nossa que sensação ruim, credo.*

Paula*: Parece um "L" aqui* Thiago.

Paula*: Ai montei uma gente.*

Thiago*: Olha só essa aqui.*

Paula*: Tem uma aqui tá* Thiago. *Não era duas.*

Paula*: Conseguiu* Ronaldo*?*

Ronaldo*: Consegui.*

Paula*: Como que você. Quê que você fez pra conseguir?*

Ronaldo*: Porque eu vi que uma era comprida e certinha aqui ó, aí eu fiquei caçando alguma coisa, foi meio que na sorte. (...)*

Observamos que, apesar do desconforto sentido pelos participantes, ao não utilizarem a visão, a dinâmica do trabalho em grupos, pareceu-nos contribuir para a interação entre eles.

Num segundo momento do dia, ao questionarmos acerca da possibilidade dos alunos cegos se sentirem isolados em sala de aula, Thiago pareceu acreditar na ocorrência dessa situação na realidade escolar. O participante pareceu preocupado, devido a importância da educação para ele, com a possível precariedade da condição da profissão docente no país:

> *Eu acho que, eu concordo com ela sobre a fala que professor é muito, a gente tem o conhecimento da gente, merece até porque o país só se desenvolve a base da educação. Então, mesmo sabendo disso, a gente ganha tão pouco pra isso, é absurdo. E eu acho que pelo menos pra nós, é, a nossa turma agora, é, essa questão de estudar inclusão, fazer curso de Libras, ir atrás dessas coisas, tá muito mais fácil pra gente, porque a gente tem curso de libras lá que, agora pelo menos, é obrigatória pra gente* (Thiago, 1° Encontro, 14/11/2015).

Pareceu-nos que o participante valoriza a disciplina Libras em sua formação inicial, além de parecer acreditar na necessidade de uma atitude do professor frente a essa situação. No entanto, chamou-nos atenção que, apesar da não experiência em sala de aula, destaca sua visão acerca das condições da profissão docente. E a nosso ver, esse fato pode influenciar a atuação do docente em sala de aula. Pareceu-nos que os participantes enxergam a profissão como pouco valorizada.

Entretanto, o participante destaca que para ele inclusão representa uma prática que possibilite que todos os alunos sejam incluídos, até "*porque só é inclusão quando a gente inclui eles é, no nosso meio que a gente tá, porque senão é exclusão. É o contrário"* (Thiago, 1° Encontro, 14/11/2015).

Já no segundo encontro, retomamos a discussão acerca da diferença entre sólidos e superfícies de sólidos geométricos. Para isso, levamos sólidos de madeira. Também trabalhamos o conceito de ângulos utilizando transferidores adaptados, construídos juntamente com os participantes, por dobraduras. Trabalhamos a medição de ângulos em figuras cuja representação se assemelhava a figuras geométricas planas, construídas em E.V.A. Trabalhamos também a construção de sólidos geométricos através de massa de modelar, além de treinarmos alguns rudimentos da escrita braile.

No entanto, o que nos chamou a atenção nesse dia, foi a parceria desenvolvida pelos participantes, que a cada encontro parecia se fortalecer. Outro participante,

Roberto, com formação na área de história, tinha dúvidas quanto aos conceitos de reta, semi-reta, segmento de reta. Observamos a troca de conhecimentos entre eles:

Roberto*: Uma semi-reta ela é curta?*

Ronaldo*: Uma semi-reta?*

Paula*: Semi-reta é que tem origem, mas segue infinitamente, no nosso caso, é segmento, ela falou segmento.*

Roberto*: Sem origem?*

Paula*: Tem origem e tem final.*

Roberto*: Tem final, isso é uma semi-reta?*

Paula*: Segmento, esse é segmento. Semi-reta tem origem, mas não tem final.*

Ronaldo*: E uma reta?*

Paula*: A reta tem, é não tem origem e não tem final.*

Acreditamos que esse tipo de proposta pode contribuir para o aprendizado dos participantes, uma vez que possibilita que troquem informações, estratégias, planejamento, etc. A nosso ver, pode ser relevante para o enfrentamento de situações calcadas na realidade escolar.

Ao longo desse dia, os participantes trocavam informações, auxiliando uns aos outros o tempo todo. Acreditamos no possível potencial desse tipo de formação, ao possibilitar que o professor interaja, dialogue, reflita, conheça novas perspectivas e materiais para o ensino de Matemática, planeje as suas, de forma coletiva.

No terceiro encontro, trabalhamos frações. Para isso, levamos materiais variados – palitos, folhas de papel, discos de frações – por acreditarmos que essa variedade possa contribuir para o aprendizado dos conceitos. Observamos que o grupo formado pelos alunos da licenciatura em Matemática não tiveram dificuldades quanto aos conceitos Matemáticos relacionados ao tema. No entanto, observamos que Paula parecia sensibilizada com o contexto que ocorria o curso. “Se colocar no lugar” do aluno que não enxerga pareceu-nos impactá-la, resultando num processo de reflexão sobre possíveis dificuldades que uma pessoa que não enxerga teria. Notamos que ela refletia acerca do processo de aprendizagem de um aluno que nasceu cego, uma vez que esse, por possuir o sentido da visão comprometido, pode sentir dificuldades no reconhecimento do ambiente por esse meio. Observamos algumas impressões manifestadas por ela.

Paula*: Ô gente, pra gente ainda mesmo com o olho tampado, a gente tem o auxílio da visão, a gente abstrai o que a gente tá tocando pra cabeça da gente.*
Paula*: Mas e agora quem não sabe nem como é que é o formato das coisas?*

Paula parecia preocupada com o fato da falta da visão poder dificultar o processo de abstração pelo público cego. Vivemos em um mundo que utiliza fortemente a visão. Nas escolas, especialmente nas aulas de Matemática, pode haver muitos estímulos visuais. E, a nosso ver, isso pode gerar barreiras para a aquisição do conhecimento pelas pessoas cegas. Essas podem necessitar de práticas pedagógicas mais condizentes com sua realidade e forma de aprender. Consideramos a reflexão dos participantes relevante, uma vez que pode despertar no professor uma possível consciência acerca da necessidade de adaptação de sua prática pedagógica para esses alunos.

Já o quarto e último encontro nos proporcionou um rico aprendizado, uma vez que, além de atuarmos como formadoras, também estávamos nos desenvolvendo profissionalmente. Nesse dia, os participantes apresentaram suas propostas de ensino de Matemática, numa perspectiva inclusiva. Observamos que se preocuparam em trazer atividades que permitissem o uso do sentido do tato, envolvendo materiais de baixo custo, assim como procuramos desenvolver nossas propostas. Além disso, pareceu-nos se preocuparem com o potencial das atividades para o ensino de conteúdos Matemáticos.

As propostas abrangeram conceitos variados como noções de Geometria, operações básicas, etc. O participante Thiago e a participante Paula apresentaram uma proposta de ensino inspirada no desenvolvimento de uma atividade que realizaram numa disciplina relacionada à inclusão, em sua formação inicial. Já a participante Diana trabalhou geometria com uma régua tátil e figuras geométricas de E.V.A. A participante também mencionou a influência da disciplina voltada para a inclusão, em sua formação. Por fim, o participante Ronaldo apresentou o ábaco como proposta para o ensino das operações básicas. No entanto, trouxe também um soroban para mostrar aos colegas.

Thiago e Paula apresentaram sua proposta, mencionando que na disciplina cursada, a professora pediu que criassem uma atividade inclusiva:

Paula*: (...) a gente fez uma disciplina com ela* (a professora da disciplina)*, que era sobre inclusão mesmo.*

Paula*: E aí ela propôs pra gente que a gente fizessse um projeto, a gente escolhesse um tema, que não fosse da Matemática, e aí trabalhasse esse tema, dentro desse tema tudo*

que fosse possível da Matemática.

Thiago*: É, a gente tinha um obstáculo que o projeto deveria ser acessível, tanto para cegos, quanto pra pessoas sem necessidades especiais, né.*

Thiago*: Então a gente fez projeto de reciclagem e dentro dele a gente tinha uma meta, tipo, a gente colocou ele pra ser feito, exemplo, no terceiro ano, porque eles tão formando e eles tão querendo fazer alguma coisa.*

Thiago: *Então como tirar proveito dessa reciclagem gente?*

Não podemos deixar de destacar o possível impacto que essa disciplina teve para a formação dos participantes. Eles explicaram que desenvolveram a atividade com os colegas dentro da sala de aula. Assim, puseram uma pessoa com os olhos vendados, outra colocou um fone de ouvido (procurando se colocar no lugar de um aluno surdo), destacando os conceitos Matemáticos estudados:

Thiago: *É, daí na turma a gente tinha surdo, cegos e pessoas sem necessidades especiais, né?*

Thiago: *Então a gente fez dentro de sala, vou citar só uma dinâmica que a gente fez, que foi construir o copo a partir da garrafa.*

Thiago: *Então, então na medida que a gente foi fazendo, a gente ia fazendo, passando várias questões pros alunos. Tipo, pra fazer esse copo, a gente precisa de cordão, fogo e água. Aí a gente fazia pergunta tipo, quanto de cordão a gente vai gastar, porque no caso é a circunferência né?*

Thiago: *E como tinham é cegos surdos e pessoas sem necessidades, então um ajudaria o outro né? E o professor também tava ajudando ali.*

Thiago: *Então aí depois com a arrecadação de dinheiro a turma vai viajar.*

Observamos na proposta da dupla uma preocupação em que a atividade fosse inclusiva de modo a permitir a interação entre os alunos em geral. Acreditamos num ambiente de troca mútua, uns auxiliando os outros, num aprendizado coletivo. Nesse sentido, tanto os alunos com necessidades especiais podem aprender com os demais, como esses também podem aprender com eles.

Os participantes também mencionaram que consideram importante o possível impacto ambiental dessa atividade. Ao proporcionar uma discussão acerca da importância da reciclagem, pareceram acreditar que seria positivo para o ambiente.

Já Diana levou para mostrar aos colegas, sua proposta que abrangia uma atividade com materiais táteis. A participante levou uma régua adaptada – construída a partir de cartolina, E.V.A, lixa d'água – e representações de figuras geométricas planas,

recortadas em papel cartão. Diana apontou que essa atividade poderia facilitar o trabalho de geometria, no que tange área, por exemplo. Além disso, mencionou que, apesar das figuras terem formatos variados (triângulo, retângulo, quadrado, etc.), possuíam a mesma área. A participante explicou sobre a régua e o fato de ser construída com materiais táteis:

> Diana*: Ela tá graduada de dois em dois centímetros. E aí ela foi feita é com material tátil. Aqui no zero eu usei lixa d'água e usei E.V.A pra fazer o resto da graduação pra eles conseguirem diferenciar. Aí vou passar pra vocês darem uma olhada. E vão ser distribuídas também, formas geométricas pra que a gente possa trabalhar medidas e ao mesmo tempo, usar essa régua. No caso tudo em grupos* (Notas de campo, 12/12/2015).

Observamos que a disciplina cursada pareceu de fato influenciar a participante. Ao nos explicar o que a motivou na construção da régua, pareceu-nos se preocupar com a utilização do material de forma mais confortável para o aluno, de maneira a facilitar o uso do sentido do tato. Além disso, a participante pareceu-nos valorizar o desenvolvimento das propostas de forma coletiva. E a nosso ver, esse fato pode contribuir para a inclusão dos alunos cegos e os com demais necessidades especiais, uma vez que, além de possibilitar sua socialização, também prioriza a troca de conhecimentos.

A proposta da participante pareceu motivar os colegas. Thiago se manifestou acerca da construção da régua adaptada: *"Então eu queria só dar efeito na régua, porque é uma coisa que talvez a gente não ache pra comprar. Só que é uma coisa que a gente pode fazer"* (Thiago, Notas de campo, 12/12/2015). Esse fato pode nos sugerir que o participante acredita ser possível ensinar Matemática com materiais simples, que o próprio professor possa confeccionar.

Por fim, Ronaldo apresentou-nos o ábaco como proposta para o trabalho das operações básicas. O participante se preocupou em levar ábacos de madeira, emprestados da universidade pública federal na qual estuda, de forma a permitir que os colegas participassem da apresentação. Ele distribuiu um para cada dois participantes. Além disso, se preocupou em trazer para sua apresentação, um ábaco adaptado, feito com materiais de baixo custo, para mostrar aos colegas. Construído em papelão, palitos de sorvete partidos ao meio e copos descartáveis de tamanho menor, pareceu-nos que se preocupou na utilização desse material, no ensino de Matemática, pelo professor, caso a escola em que trabalhasse, não possuísse ábacos:

> *(...) você pode fabricar um ábaco em sala de aula, com um custo bem pequeno ou custo zero, se você levar em conta que você pode usar materiais recicláveis, você pode fazer um ábaco durável. (...) O que eu pensei aí, a princípio, eu peguei uma coisa simples que é papelão, copinho e palitinho, palitinhos quatorze palitinhos. Você pode fazer também com latinhas, mais resistentes, que aí você vai fazer uma material mais durável. A ideia é, de acordo com a necessidade* (Ronaldo, 4° Encontro, 12/12/2015).

Ronaldo realizou as quatro operações básicas com o ábaco juntamente com seus colegas. Esse mesmo participante mencionou para nós, não ter tido contato com especificidades do processo de aprendizado dos alunos com necessidades especiais, nem com materiais que pudessem favorecer esse ensino. Ou seja, o participante disse-nos não conhecer até a realização do curso, formas diferenciadas para o ensino de Matemática para esse público. No entanto, não podemos deixar de destacar seu envolvimento e motivação para aprender e trocar experiências. O participante, ao final do curso, apresentou uma proposta, a nosso ver, importante para o ensino das operações básicas.

Percebemos que os demais participantes não tinham familiaridade com o ábaco, e nesse sentido, acreditamos no possível potencial do curso. Sua realização pareceu-nos tornar possível, a socialização de propostas para o ensino de Matemática e reflexões acerca das necessidades desse público, com foco no aprendizado. O que em nossa concepção, pode contribuir para o desenvolvimento profissional deles.

A título de síntese, a nosso ver a experiência do curso pareceu-nos que foi satisfatória, uma vez que acreditamos ter sido desenvolvido num ambiente de trocas de experiência, conhecimentos, estratégias, além da reflexão e do diálogo. Os participantes pareceu-nos envolvidos ao longo do curso. Além disso, pareceu-nos que valorizaram o processo de se colocarem no lugar do aluno, o que nos sugere que possam ter se sensibilizado com nossa proposta. Ao questionarmos sobre o que sentiram ao planejarem as atividades para a apresentação, nos revelaram se preocupar que essa fosse ampla ao ponto de permitir a participação de todos os alunos, sem excluir nenhum. Além disso, revelaram ter se preocupado com o baixo custo do material:

> *Preocupada em fazer um material que fosse prático, barato e eficaz em termos de aprendizagem. (...) são instrumentos a mais para facilitar a aprendizagem* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

> *Me senti motivado, pois o ábaco é uma ferramenta didática muito útil para ensinar as operações básicas aos alunos* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

> *Me colocando no lugar de um aluno cego. Pensando em como ajuda-lo. A empatia, o cuidado com a diversidade e a inclusão de todos. (...) e trabalharia com a turma toda e não só com alunos cegos ou com baixa visão* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

> *Cauteloso, por ficar preocupado o tempo todo em fazer um projeto inclusivo (...). São métodos didáticos e motivadores que ajudam no ensino e aprendizagem tanto de alunos com necessidades especiais, quanto em uma turma regular* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

Ao longo do curso, foi importante para nós, refletir acerca de formas que possibilitassem que os alunos cegos se apropriassem do conhecimento. E, perceber que durante o curso, os participantes pareceram sensibilizados e dispostos a aprender e a ensinar também, a nosso ver, tornou a proposta relevante.

EM BUSCA DE MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Observamos que os quatro futuros professores aqui estudados preocupavam-se com o processo de inclusão na realidade escolar, desde o início do curso. Seus depoimentos parecem nos sugerir que acreditam numa falta de preparo dos professores e na necessidade de propostas que os possa preparar para atuar nesse cenário. Observamos também que parecem acreditar que a inclusão vai além de uma socialização desse público em sala de aula, mesmo sem possuírem experiência.

No início do curso, inclusão para Thiago representava uma "*forma de disponibilizar um ensino digno a pessoas com necessidades especiais sem excluí-las ou afastá-las da convivência com pessoas sem necessidades especiais*" (Thiago, questionário, 14/11/2015). Além do mais, segundo ele educação é direito de todas as pessoas. Nesse sentido, Thiago acredita ser mais adequada a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, desde que essas escolas disponibilizem profissionais para atender esses alunos e condições favoráveis para esse processo.

Nesse contexto, acredita ser essencial que fossem oferecidos curso para professores relacionados a esse tema, pois para ele "*a falta de preparo afeta imensamente o trabalho deles em sala de aula*" (Thiago, questionário, 14/11/2015).

Já para Diana, inclusão "*significa incluir todos no processo de ensino aprendizagem, de modo que a escola inclusiva deve estar pronta e disposta para receber os alunos de modo que é a escola que precisa se adaptar às necessidades do mesmo*" (Diana, questionário, 14/11/2015). Pareceu-nos que a participante acredita que a escola carece de condições mais adequadas de modo a possibilitar que o aluno se aproprie do conhecimento. Percebemos a participante preocupada com esse processo ao longo do curso.

Já para Ronaldo, inclusão se relaciona a uma inclusão em sentido mais geral do que somente a escolar. Segundo o participante, envolveria também o convívio social, de forma que essas pessoas possam ter as mesmas oportunidades que as outras, "*no caso da escola de aprender e se desenvolver como todos os demais indivíduos, a escola inclusiva é a escola que deve incluir este indivíduo na competência e desenvolver seu potencial intelectual*" (Ronaldo, questionário, 14/11/2015). Para ele, é mais adequado que os alunos com necessidades especiais estejam em escolas regulares, no entanto acredita ser necessário que haja mais profissionais preparados para atuar nesse cenário.

Por fim, para Paula, inclusão é "*aceitar e aprender com as diferenças. O governo coloca alunos com algum tipo de deficiência com esse objetivo, apesar da inclusão não acontecer de fato, pois os professores não são capacitados para ajudar os alunos, nem a escola está preparada*" (Paula, questionário, 14/11/2015). Esse depoimento sugere-nos que a participante acredita na falta de preparo docente para atuar em contextos de diferenças. Pareceu-nos que para ela, o convívio com os alunos com necessidades especiais, na realidade escolar, representaria uma forma de aprendizado, para todos.

O curso pareceu-nos impactar de alguma forma nossos participantes. Ao perguntarmos o que pensavam sobre inclusão antes de participarem do curso, pareciam anteriormente acreditar em barreiras e dificuldades a enfrentar relacionadas ao desafio que seria possuir um aluno com necessidades especiais em sua classe:

> *Pensava que o desafio tinha uma dimensão muito maior, mas com o curso pude perceber que o que falta é informação e pensar estrategicamente para atingir esses alunos, isto é, formas "novas" de ensinar* (Ronaldo, Notas de campo, 12/12/2015).

> *Sempre pensei nisso como uma questão importante e que merece muita atenção por parte de todos, dos profissionais da educação, da família, do próprio aluno* (Diana, Notas de campo, 12/12/2015).

> *Achava que seria mais difícil, mas com as apresentações de trabalho deste último dia, percebo que talvez não seja tão difícil mas é preciso ter vontade, pesquisar, procurar enxergar as necessidades dos alunos, as dificuldades* (Paula, Notas de campo, 12/12/2015).

No entanto, observamos surgir a preocupação com o preparo para atuar nessas classes. Os participantes pareceram atribuir grande importância a esse fato, uma vez que acreditam na relevância de sua prática para o aprendizado desses alunos. Pareceu-nos que reconheceram a necessidade da constante formação para uma efetividade em sua atuação. Observamos que eles valorizavam a necessidade de estudar, pesquisar, conhecer o aluno com o qual se trabalhava, bem como suas necessidades.

Acreditamos que se sentiram envolvidos com as propostas dos colegas. No último dia, quando apresentaram suas propostas, o fizeram com tal entusiasmo que, a nosso ver, motivaram, envolveram e sensibilizaram os participantes.

Todos os quatro futuros professores demonstraram que alguns saberes foram mobilizados ao longo do curso:

> *O curso fortaleceu minha base e visão, foi muito interessante o desenvolvimento das atividades e experiências compartilhadas* (Diana, notas de campo, 12/12/2015).

> *Não tinha o menor conhecimento como ensinar matemática para os alunos com deficiência* (Ronaldo, notas de campo, 12/12/2015).

> *Como já havia feito disciplinas sobre o curso já havia percebido a importância de se discutir sobre a educação inclusiva e entender o que de fato é essa inclusão, mas muitos conhecimentos acerca de materiais didáticos, formas de trabalhar, conhecimentos relativos as dificuldades que um aluno cego (...) possam ter, muita coisa foi aprendida durante o curso* (Paula, notas de campo, 12/12/2015).

> *Sempre achei possível e importante, pois estas pessoas convivem com essa necessidade por matemática o tempo todo em seus cotidianos, mas só precisamos pensar que elas possuem formas diferentes para compreender* (Thiago, notas de campo, 12/12/2015).

Observamos que o curso parece ter contribuído para o desenvolvimento de uma percepção acerca das especificidades do ensino de Matemática para alunos com necessidades especiais, mas também com a percepção de que é possível 'incluir' todos

os alunos de uma classe – com suas diferenças e semelhanças – em propostas de ensino de Matemática. Os participantes pareceram preocupados com o processo inclusivo, e com sua própria prática em sala de aula. Os depoimentos anteriores nos sugerem que houve aprendizado coletivo ao longo do curso, e os participantes puderam trocar experiências e dialogar, refletindo acerca de práticas pedagógicas inclusivas, por meio de um planejamento com o objetivo de incluir esses alunos nas aulas.

Apesar desses participantes não possuírem experiência em sala de aula, acreditamos que a participação no curso, possa ter contribuído para sua formação e concepção acerca dos alunos com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos o objetivo de apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é observar a mobilização de saberes referentes à inclusão, num curso voltado para o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores que ensinam Matemática, por meio da construção de propostas de ensino e reflexão acerca da própria prática.

Sendo a inclusão, a nosso ver, um desafio da atualidade, pode necessitar de uma transformação das práticas pedagógicas em práticas mais inclusivas. Nesse sentido, acreditamos que a experiência com o desenvolvimento do curso foi exitosa. A nosso ver, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores, ao possibilitar que entrassem em contato com algumas especificidades do processo de aprendizagem desses alunos. Além disso, observamos que contribuiu para a troca de experiências e estratégias de ensino, á medida que possibilitou um trabalho coletivo.

Além do mais, observamos que os participantes sentiram-se motivados e interessados com uma continuidade das propostas do curso:

> *Sinceramente, gostaria muito de poder participar da continuidade do curso e pensar no ensino de matemática acessível que contemplem outros temas dentro da matemática* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

> *O tempo foi pouco deveríamos transformar estes encontros em momentos de estudos, ou seja, grupo de estudos* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

> *Faltou tempo, seria interessante se houvessem mais encontros* (DEPOIMENTO AVALIAÇÃO, 12/12/2015).

Em nossa concepção, a formação é um processo contínuo, uma vez que abrangem as vivências, as relações, as atitudes, as crenças dos professores, etc. Além disso, a realidade da sala de aula abarca situações complexas, que necessita que o professor possua habilidades diferenciadas para atuar nela. Nesse sentido, pode ser fundamental que o professor possa ter condições para atuar nessa realidade com qualidade.

Sendo assim, acreditamos que seria importante que os professores se sentissem preparados e seguros diante do desafio de atuar em contextos de diferenças. Para nós, cada professor traz consigo um potencial para a transformação dos espaços em ambientes mais inclusivos. E, consideramos o trabalho coletivo, com o desenvolvimento de propostas, reflexão sobre a própria prática, possua um potencial na construção de uma autonomia docente que poderá impactar sua atuação. E, diante das políticas públicas inclusivas, esse tipo de formação pode contribuir para o enfrentamento dos obstáculos e barreiras que podem dificultar a apropriação do conhecimento pelos alunos com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. Cadernos de Pesquisa. V. 43, n. 150, p. 986-1003, set/ dez, 2013.

FERREIRA, A. C. Metacognição e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática: Uma experiência de trabalho colaborativo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FINOGUETO, L. C. P; SANTOS, M. E. G; TERRAZZAN, E. A. Dos saberes docentes ao desenvolvimento profissional dos professores. In: 15° Congresso de Leitura do Brasil, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. In: MANTOAN, PRIETO, e ARANTES. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos. Ed. Summus, p. 1- 6, 2006.

PEREIRA, M. Ensino de geometria para alunos com deficiência visual: análise de uma proposta de ensino envolvendo o uso de materiais manipulativos e a expressão oral e escrita. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional. Inclusão: Revista da Educação Especial. V. 4, n. 2, p. 7-16, jul-out, 2008.

VITALIANO, C. R; DALL' ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. Revista Teias, v. 13, n. 27, p. 103-121, jan – abril, 2012.

Autores	GT-19/22
Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

IMAGENS-NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRODUÇÕES CULTURAIS DO CONGO NOS CURRÍCULOS PRATICADOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi - SEDU/NIPEEA

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em uma Escola Municipal do balneário da Barra do Jucu, Vila Velha, ES, uma antiga vila de pescadores às margens do rio Jucu que guarda tradições religiosas e culturais. Essa pacata vila atrai foliões do Brasil inteiro para festejar o carnaval ao ritmo de congo[165], produção cultural marcante do balneário.

Neste trabalho acompanhamos as produções culturais realizadas nas oficinas de congo que aconteceram na UMEF "Dr. Tuffy Nader", bem como as relações entre o congo e os ecossistemas localizados na comunidade de inserção da escola. Esses acompanhamentos foram potencializados por meio das imagensnarrativas.

É importante ressaltar que nas Pesquisas Narrativas com os Cotidianos, não só as narrativas orais são fundamentais para a compreensão dos processos pedagógicos, curriculares e escolares. Segundo Alves (2009), as imagens – em especial, as icônicas: fotografias, caricaturas, desenhos etc. – sobre os *espaçostempos* existentes, permitem o surgimento constante de histórias, potencializando a construção de conhecimentos. Nesta articulação imagensnarrativas é necessário considerar que umas remetem às

[165] O Congo é uma produção cultural trazida pelos escravos ao Brasil no período colonial que sofreu influências indígenas e dos colonizadores. É constituído por um conjunto de danças e músicas (jongos), que prestam homenagens a São Benedito e a Nossa Senhora da Penha, em festas que acontecem ao longo dos meses de dezembro e janeiro. É particularmente caracterizada pelo uso de instrumentos como, tambores, casacas e chocalhos.

outras e precisam ser compreendidas de forma integrada. Kossoy (2002), um importante autor sobre o uso de fotografias em pesquisas sociais, fala sobre esta articulação em seu livro *Realidades e ficções na trama fotográfica* e lembra que,

> quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase intuitivo (p.132).

O trabalho aposta nas imagensnarrativas, dos sujeitos praticantes da pesquisa, que agem como dispositivos para o rompimento da lógica dissociativa cultura/natureza. A abordagem de uma Educação Ambiental pós- colonial é um aporte significativo na compreensão de práticas como o congo, que atravessa os muros da escola para compor os cotidianos escolares. Nessa perspectiva, defendemos a possibilidade de um pensamento que vá além da relação dicotômica cultura-natureza e da não homogeneização cultural.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho buscou inspiração na metodologia da Pesquisa Narrativa em Educação Ambiental (TRISTÃO, 2013) com os Cotidianos (ALVES, 2001; CARVALHO, 2009), que constantemente são problematizados com as narrativas produzidas e com as conversas (MATURANA, 1999) com os sujeitos da pesquisa.

O campo de estudos da Pesquisa Narrativa em Educação Ambiental com os Cotidianos é um modo de fazer conhecimento diferente daquele aprendido/ensinado pelo paradigma hegemônico da ciência moderna, um estudo que desacredita haver a dicotomização sujeito/objeto, cultura/natureza, teoria/prática e a invisibilidade dos saberes populares que foram considerados “senso comum” e inferiorizados pela racionalidade científica. Esta metodologia faz uma crítica ao discurso hegemônico da racionalidade instrumentalizada, que diminui e produz as práticas cotidianas como não existentes. Pois,

> pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-

> o de modo complexo e composto de elementos sempre necessariamente articulados, implica em [sic] não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Essa talvez seja uma das forças desta metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma, etc (OLIVEIRA, 2003, p. 89).

Dessa forma, percebemos uma aproximação da perspectiva teórico-metodológica *Com os Cotidianos* com a Educação Ambiental que se sustenta em um paradigma de valorização de novos modos de criação do conhecimento, rompendo com a racionalidade cognitivo-instrumental[166] num movimento de valorização das narrativas, visto que elas podem revelar as histórias da vida social e os saberesfazeres dos praticantes do processo.

Pensando com Maturana (2011) quando diz "O que importa não é o que queremos mudar, mas o que queremos conversar", consideramos aqui a relação da Educação Ambiental pós-colonial com as redes de conversações e negociações cotidianas, na qual as aprendizagens são produzidas nas burlas e nos escapes de fórmulas prescritas que apostam em um único modelo de educação, invisibilizando as particularidades culturais e socioambientais locais. Santos (2007, p. 39) propõe o procedimento de tradução para darmos sentidos a essas experiências, práticas e saberes sem reduzi-los e/ou silenciá-los. Visto que a tradução "é um processo intercultural, intersocial. [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem "canibalização", sem homogeneização".

OFICINAS DE CONGO: APRENDENDO COM AS PRÁTICAS A NARRAR A COMPLEXIDADE DO COTIDIANO

[166]De acordo com Santos (2000) a racionalidade cognitivo-instrumental é uma das três lógicas de racionalidade do pilar emancipação, tendo uma correspondência específica com o princípio do mercado, pois nele se condensam a ideia da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica.

A Pesquisa Narrativa em Educação Ambiental com os Cotidianos acontece em meio ao que está sendo realizado na escola e expressa as redes de relações que se tecem nos diferentes espaçostempos vividos pelos sujeitos cotidianos. Trata-se de acompanhar processos, neste caso, as oficinas de congo[167] ofertadas na UMEF em estudo. Nesses movimentos praticados, várias *Oficinas Culturais* foram realizadas enredadas com o projeto congo na escola: oficinas de contação de histórias, oficinas de fotografia, oficinas de cinema de animação, oficinas de confecção de casacas, oficinas de pintura, além de aulas de campo na Reserva Natural Municipal de Jacarenema e saídas para apresentações da banda de congo mirim.

Mergulhados em nossa aposta em propor uma Educação Ambiental pós-colonial, as *Oficinas Culturais* constituíram encontros, experiências e redes de conversações cotidianas valorizando e tornando visíveis os saberes silenciados da produção cultural do congo. Acompanhamos e registramos as redes de saberesfazeres socioambientais que movimentam essas oficinas caracterizadas por diferentes linguagens artísticas e culturais.

No início da pesquisa perguntamos à professora Marina[168]como eram conduzidas as oficinas e que conteúdos eram trabalhados com os estudantes. Quem não está inserido no contexto pode pensar que nas oficinas de congo os(as) alunos(as) só aprendem sobre a história do mesmo e a tocar casaca e tambor, porém os conteúdos trabalhados são aqueles que afetam a vida cotidiana da comunidade.

A professora deu um exemplo de como os temas trabalhados surgem. Ela incorpora ao seu plano de oficinas os acontecimentos locais e globais que vão surgindo pelo caminho e que se mostram importantes serem tratados naquele momento. Tal postura é facilitada devido à característica flexível do projeto.

---

[167] As oficinas de congo acontecem no turno vespertino da UMEF "Dr. Tuffy Nader", localizada na Barra do Jucu, duas vezes por semana e atendem aos alunos do ensino fundamental I que estudam pela manhã. Os alunos do ensino fundamental II que estudam no turno vespertino participam dos ensaios da banda de congo que acontecem uma vez por semana à noite, na escola ou na casa da dona Dorinha, que é guardiã dos tambores da banda *Tambor Jacaranema* e mãe da professora Marina, que ministra as oficinas.

[168] Marina Vieira Sampaio é a 3ª geração de uma família de congueiros da Barra do Jucu; é professora efetiva da UMEF do bairro, onde ministra aulas para o ensino fundamental; desde 2003 trabalha com o projeto do congo na escola.

Marina contou que em 2006 havia uma grande incidência de hanseníase na Grande Terra Vermelha, zona que comporta vários bairros vizinhos da Barra do Jucu, com 44 dos 121 casos diagnosticados de hanseníase no Município de Vila Velha. Essa região sofreu ocupação sem planejamento e comporta uma parcela da população que sofre grandes injustiças ambientais[169].

A professora pensou: O que fazer? E resolveu usar o congo como um instrumento de informação e prevenção da doença. Os alunos criaram uma letra para o jongo[170] Madalena e através de apresentações em escolas da região difundiram as informações sobre prevenção, sintomas e tratamentos da hanseníase.

Percebemos grande atenção durante a realização das oficinas de congo no que diz respeito às questões socioambientais da comunidade, constituindo-se uma potência já que sua proposta vai além da perspectiva da solução de problemas ambientais. Elas buscam um novo ponto de vista para perceber as relações sociais, políticas e culturais através da promoção de encontros entre Educação Ambiental e cultura local, na tentativa de contribuir para a formação de um sentimento de pertencimento pelo balneário em que a escola se localiza.

Em datas comemorativas a banda de congo mirim, organizada pela professora Marina, recebe muitos convites para apresentações. Apesar disso, sempre aparecem rotulações de macumbeiros às crianças do projeto. Sobre essas situações a professora relata:

> Logo que a gente chegou aqui percebíamos que não era tão aceito, eles não davam importância, mas depois disso a gente conseguiu pelo menos um respeito, não vou participar, mas pelo menos não vou atrapalhar, não vou zombar, porque uns meninos que participavam tinham vergonha de botar os uniformes porque o colega ficava mexendo, chamando-os de macumbeiros. Nós íamos a outras escolas e quando entrávamos com o tambor eles lá de cima já gritavam: Olha, chegaram os macumbeiros! Pra mim era um gancho que eu precisava. Falava da história do congo e esclarecia essa situação de macumbeiro, porque em alguns dicionários é o nome de um instrumento e macumbeiro é quem toca aquele instrumento em formato de tambores, então a

[169] Entende-se por injustiça Ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga de danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis (HERCULANO, 2002).

[170] Nome atribuído às músicas cantadas nas rodas de congo.

> gente aproveitava esse gancho pra tentar levar um pouco mais de conhecimento e de informação pra essas pessoas que, infelizmente, ouviam e repetiam,mas não buscavam esse conhecimento.(Marina Sampaio- professora das oficinas de congo).

A postura da professora diante do exposto nos remete a uma das diretrizes do ***Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*** que diz "Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos", tal postura contribui para um aprendizado permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e na aceitação das diferenças sem indiferença.

O que nos chama atenção são as inscrições da Educação Ambiental na cultura local. A professora que ministra as oficinas está sempre inserindo as questões ambientais comunitárias nas oficinas e nas apresentações da banda de congo mirim, e essa é a perspectiva do que estamos chamando de Educação Ambiental pós-colonial, visto que, se insere nos espaçostempos dos saberes e práticas cotidianas da comunidade local, em uma relação mutualística e não mais dicotômica cultura/natureza.

O Parque Natural Municipal de Jacarenema[171](PNMJ) faz divisa com a escola, constituindo-se um ecossistema riquíssimo e muito cobiçado. Essas questões políticas e sociais também foram abordadas nas oficinas. Criamos uma situação de aprendizagem durante a realização da pesquisa ao ministrarmos[172] uma palestra fazendo uma explanação bem sucinta dos conflitos ambientais que envolvem o PNMJ.

As oficinas também possibilitaram o contato dos alunos com as imagens, ao participarem de uma oficina de fotografia, cujo desenvolvimento resultou em um trabalho que chamamos *Imagens de Jacarenema* (figura 1), realizado no PNMJ. Foi um

[171]O PNMJ faz divisa com a UMEF em estudo, tem uma área de 346,27 hectares e fica localizado na zona costeira do bairro Barra do Jucu. A área do PNMJ desperta grande interesse econômico sofrendo grande pressão da especulação imobiliária. São áreas muito cobiçadas pela construção civil, que as enxerga como potências para a expansão e para o desenvolvimento, já que o centro do município está saturado de construções. Queimadas criminosas e tentativa de diminuição da área do parque através de leis, foram/são alguns dos artifícios encontrados para ocupação e construções nessa área.

[172]Insiro-me na pesquisa visto que era professora de Ciências dessa mesma escola e, devido às negativas de minha licença para estudo no mestrado pela PMVV, propus minha liberação para participação no projeto Congo na Escola, me tornando, dessa forma, pesquisadora/praticante.

momento em que os alunos ficaram bem à vontade para observarem e fotografarem o que lhes tocavam ou chamava a atenção, fugindo do risco de permanecerem condicionados à ditadura do olhar com um foco sem amplitude. Desta forma:

> A fotografia pode revelar e desvelar as imagens do cotidiano da escola, do bairro, da comunidade, do meio ambiente e da vida cotidiana no processo *aprenderensinar* a "ver", em vez de simplesmente "olhar" as coisas. Aqui fazemos uma diferença entre ver e olhar; ver não é simplesmente olhar [...] A contextualização do que se olha possibilita ver e compreender a tessitura de um lugar no não-lugar. A tentativa é de aprofundar e compreender a complexidade da realidade multidimensional que se apresenta diante de nós, na superação da cegueira que destrói outras possibilidades de interpretação, isto é, ver não apenas como espectadores, mas como protagonistas (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011, p. 109).

As imagens capturadas, com euforia, pelos alunos no projeto *Imagens de Jacarenema,* os levaram a experienciar[173] autonomamente o encontro sujeito/mundo, pois não propusemos uma aula de campo com um roteiro fixo e fechado. Eles foram construindo o caminho ao caminhar por ele, chamando a atenção dos colegas para suas descobertas e dessa forma construindo o conhecimento. Não se esgotando estes momentos na análise iconográfica (elementos de composição, conhecimento do espaçotempo, situação social, nome dos representantes, etc.), requerendo, ainda, uma série de construções imaginárias. Pois:

> A fotografia, como uma linguagem imagética, pode ser apreendida como uma experiência de vivenciar a cultura local para uma aprendizagem significativa e problematizadora da Educação Ambiental. Isso significa que ela pode ser mais do que um simples objeto estético, julgado de modo simplificado, entre o belo ou agradável, o feio ou degradante. Mesmo o feio, dificilmente, torna-se feio na plasticidade de uma fotografia. Assim, a imagem do cotidiano coloca em jogo muito mais do que um simples juízo de valor, mas mexe com nosso imaginário, com nossos sentimentos, com a nossa existência e cria subjetividades (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011, p. 110).

Figura 1- projeto: Imagens de Jacarenema.

[173] Neste caso, experienciar traz "a noção de experiência em seu sentido forte, isto é, como fruto do encontro fundamental do sujeito humano com o mundo, encontro que constitui os sentidos da existência e modifica a ambos" (CARVALHO, 2004, p. 83).

Foto: Arquivo pessoal

Constituindo-se esse contato com o ambiente uma inter-relação, já que o ambiente em que estamos inseridos faz parte de nosso contexto, de nossas vidas e nós como sujeitos pertencentes a ele produzimos nossas visões, significações, leituras e interpretações sobre o mesmo. Esses momentos também criam a perspectiva de uma educação em que aprender e ensinar se dá em todos os momentos sem uma hierarquização de quem ensina e quem aprende, colocando os(as) alunos(as) como sujeitos responsáveis pelo próprio aprendizado. Inscrevendo desta forma,

> as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura. Essa relação dinâmica de mútua transformação entre humanos e natureza organiza-se como um círculo que nunca se fecha e que, diferentemente do círculo vicioso da repetição, se apresenta como *virtuoso,* no sentido de sempre estar aberto para desdobramentos desse encontro, produzindo continuamente ambientes de vida e de cultura (CARVALHO, 2004, p. 76).

Por esta perspectiva, abandonando a ideia de natureza intocada e abrindo mão das trilhas explicativas, potencializamos as aulas interpretativas, que possibilitam aprendizagens processuais de construção do conhecimento baseadas no encontro do sujeito com o mundo, em uma relação recursiva, assim "a educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura" (CARVALHO, 2004, p.77)

e se faz pela compreensão e por nossa experiência de estar no mundo e de traduzi-lo, lembrando que várias leituras são possíveis, já que "a interpretação fala tanto do fenômeno interpretado quanto do mundo, da vida e do universo cultural do sujeito que interpreta" (ibidem, p.78).

Ficamos muito felizes ao constatarmos que esses momentos marcaram a vida desses alunos. Quando o aprendizado é realmente significativo, o(a) aluno(a) fala de forma natural sobre ele, e isso foi o que vimos quando, espontaneamente, eles criaram a história para o filme de animação chamado "A baleia e o tesouro".

Firmamos parceria com o Instituto Marlim Azul[174] (IMA) para a produção de um curta pensado a partir de oficinas de animação com os alunos do projeto do congo e financiadas pela Lei Vila Velha Cultura e Arte[175].

No início das oficinas de animação os colaboradores do IMA propuseram que os(as) alunos(as) escolhessem dois estilos de filme, os personagens e que eles próprios criassem um roteiro. A história criada narra a real problemática do parque e retrata a degradação e o pouco caso que se faz deste ecossistema diante do retorno monetário possível de sua exploração.

As oficinas (figura 2) foram realizadas em uma semana. A equipe do IMA utilizou com os estudantes diferentes técnicas de animação para sua produção e no dia 28 de novembro de 2013 o filme foi lançado na Unidade Municipal de Ensino Fundamental "Dr. Tuffy Nader", localizada na Barra do Jucu.
O filme de animação nos faz pensar sobre "*O que é o tesouro*?"[176]. Para a baleia era Jacarenema e para o homem, a madeira que viraria dinheiro. Estas divergências de

---

[174] O Instituto de Desenvolvimento Social e de Gestão de Produção Cultural, Artística e Audiovisual Marlin Azul é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criado em 1999. O Instituto Marlin Azul tem como finalidade desenvolver as formas de expressão, os modos de criar e os processos de preservação do Patrimônio Cultural, além de promover, apoiar, produzir e patrocinar gestões direcionadas ao resgate cultural, artístico e educacional, democratizando um acesso aos bens culturais. Texto retirado do site http://www.institutomarlinazul.org/, acessado em 30 de Setembro de 2013

[175]A lei "Vila Velha Cultura e Arte" Nº 4573/07, consiste na concessão de incentivo fiscal para a realização de projetos artísticos e culturais. Em 2011 a lei "*Vila Velha Cultura e Arte"* sofreu alterações através da aprovação da lei n° 5.242 que em seu Art. 6º passou a incluir o *congo* e o carnaval como áreas de abrangência para a submissão de projetos.

[176] A história do vídeo de animação criada pelos alunos conta que existia uma baleia que morava na boca do rio Jucu, perto da reserva de Jacarenema e que ela protegia um tesouro muito valioso que todos os

pensamento retratam os atuais conflitos que envolvem o PNMJ. De um lado, os interesses capitalistas e de outro uma comunidade tradicional de catadores de mariscos, de pescadores e de moradores que tomaram muito banho em pontos do rio Jucu, hoje aterrados, e lutaram pela criação do Parque de Jacarenema. Mostrando que "é através das experiências vivenciadas no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro" (OLIVEIRA, 2003, p.18) e essas experiências dizem respeito a todos os espaços estruturais que interferem sobre a formação de nossas identidades.

Figura 2- Oficinas de animação

Foto: Arquivo pessoal

Portanto, a vida cotidiana deve ser considerada fonte de aprendizagem e de influência sobre nossos comportamentos individuais e sociais, dessa forma,

> somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos formais de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos[...] separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

homens queriam. O tesouro para os homens era a possibilidade de cortar as árvores e transformá-las em dinheiro, porém para a baleia o tesouro era a própria reserva.

As oficinas também possibilitaram o contato dos alunos com moradores locais (Figura 3) integrantes da história da região, promovendo tardes prazerosas com encontros agradáveis de contação de histórias, com os sujeitos da pesquisa engajados com as questões culturais, ambientais e sociais, possibilitando a atuação dos alunos como agentes investigativos, pois são "encontros de gerações e experiências de aprendizagem que proporcionam uma viagem no tempo e no espaço, desvelando um mundo de sentidos e de impressões ainda desconhecidos" (GONZALEZ, 2006, p. 85).

Figura 3- Contação de histórias com dona Darcy.

Foto: arquivo pessoal

Passamos uma agradável tarde no quintal da casa de dona Dorinha, que é guardiã dos tambores da banda *Tambor Jacaranema* e filha de dona Darcy[177], congueira de 97 anos e presidente de honra da mesma banda. Perguntamos à dona Darcy se ela lembrava como era a Barra do Jucu e o que havia mudado. Ela nos respondeu: *"hoje é uma cidade, é o Rio de Janeiro. Se a senhora visse o que era a Barra...*". Nesse momento a senhora Darcy fica em silêncio, se levanta do seu sofazinho e caminha para dentro de

[177]Dona Darcy faleceu no dia 23 de maio de 2014 aos 97 anos – cerca de três meses após nosso encontro com contação de histórias. Na ocasião, o prefeito de Vila Velha, Rodney Miranda, decretou luto oficial de três dias. Dona Darcy era a mais antiga matriarca das Bandas de Congo de Vila Velha e uma das mais importantes figuras da cultura canela-verde e do Espírito Santo. Ajudou a fundar e a manter várias produções culturais da Barra do Jucu, a exemplo do Congo, da Marujada e da Folia de Reis. Ela era a rainha da Banda de Congo Tambores de Jacaranema.

casa, após alguns minutos volta com uma foto (Figura 4) e nos mostra "*olha como era a Barra*".

Figura 04 - Pintura da Barra do Jucu

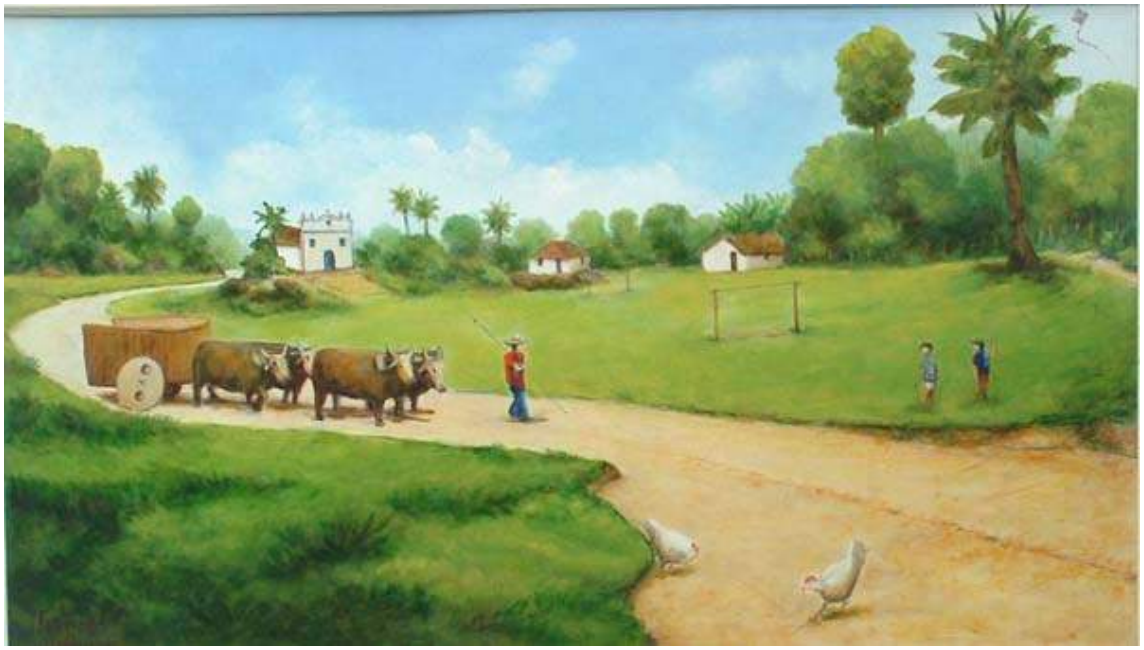


Foto: Kleber Galvêas.

Dona Darcy tinha uma foto antiga e manchada da pintura acima, que representa o local onde hoje se localiza a praça do bairro. A imagemnarrativa foi um dispositivo que aguçou a curiosidade das crianças que conhecem esse local, hoje, completamente modificado.

Ao vermos uma fotografia nos remetemos a contar histórias, seja da situação vivida, ou não vivida naquela circunstância, das pessoas que estão na foto ou não estão e por que, as fotos ainda nos trazem as sensações que vivemos naqueles momentos, sendo memória e se confundindo com ela. Porém,

> o contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daquelas personagens que vemos representadas, o pensamento embutido e cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim do modelo referente- sua 'realidade interior'-é todavia, invisível ao sistema ótico da câmera. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada 'pelo escanner'. Apenas imaginada (KOSSOY 2002 p.133).

Diante da foto, as crianças viajam com suas imaginações e pedem à dona Dorinha para também contar uma história:

> Eu fui nascida e criada aqui dentro da Barra do Jucu, a minha vida foi uma vida muito sofredora, eu vivia nos mangues panhando caranguejo, guaiamu, siri, mas era uma vida feliz que não é de hoje. Chegava à noite nós saíamos pra ir brincar de roda, brincávamos aqui atrás de roda até meia noite. Eu sei dizer que sou muito feliz com isso, porque minha infância foi muito boa. Lavava roupa, aqui atrás tinha um rio, a gente ia pra lá lavar roupa, tava os peixinho passando e a gente pegando com a mão o camarão, o peixinho. Chegava em casa, fazia uma moqueca, era um almoço. Hoje em dia cadê que a gente pode fazer mais isso, aterraram tudo, acabaram com tudo. Papai chegava em casa...hoje em dia qual é essas crianças que esperam o pai chegar oito, nove horas da noite pra trazer as coisas pra eles comer? Hoje em dia eles têm tudo do bom e do melhor. Papai ia vender peixe em Vila Velha,de lá quando vinha que trazia as coisa pra gente fazer ainda pra comer, hoje em dia as crianças que têm as coisa não dão valor pro pai e pra mãe que têm.(Dona Dorinha- moradora e congueira da Barra do Jucu).

A imagem apresentada por dona Darcy potencializou o surgimento das histórias. O imaginário das crianças foi estimulado com os causos, as lendas e as histórias muito presentes na cultura do barrense. Percebemos que a concepção de meio ambiente que muitos moradores/contadores têm está ligada ao religioso, ao místico e ao sociocultural. Dona Dorinha tomava banho no rio Jucu, mesmo rio em que lavava roupas, catava camarão e peixinhos, um vínculo com a natureza que tem se perdido com o passar dos tempos através da cisão cultura/natureza. Ao contar essas histórias, os mais antigos contribuem para o fortalecimento do vínculo cultural da comunidade, promovendo o diálogo entre escola/comunidade e o envolvimento dos alunos. Vale ressaltar o potente trabalho da Educação Ambiental por meio de imagens fotográficas, visto que:

> Uma fotografia enraizada na sua cultura local pode ter um alcance universal e constituiria um instrumento de compreensão de outras culturas, outros povos e da diversidade cultural em sua relação com a diversidade biológica e social. Quando relacionada com o contexto dos sujeitos aprendentes, pode tanto provocar um deslocamento dos sujeitos ao só contemplá-la em sua plasticidade e estética, como criar um sentimento de pertencimento ao meio ambiente coletivo, com um aprendizado sobre o contexto histórico, social e ambiental, superando o monopólio de interpretação (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011, p. 112).

Estes alunos, sujeitos aprendentes, conhecem um rio Jucu completamente contaminado e essas narrativas os movem a pensar que nem sempre foi assim. A provocação que se faz é: *se nem sempre foi assim por que permanecer desse jeito? Quem são os*

responsáveis por essa degradação? Essas inquietações são pontes para a formação de sujeitos autônomos, já que a aprendizagem se tece em redes complexas, incluindo a dimensão socioambiental e a formação política para o exercício de direitos e deveres que não excluem as diferenças. Estes momentos de contação de histórias potencializam a valorização de diferentes saberes/fazeres culturais e a alteridade.

As crianças continuam a ouvir atentas e em silêncio as histórias de dona Dorinha e de dona Darcy, vendo nesses sujeitos os intérpretes desses momentos já vividos, contribuindo para o fortalecimento das relações sociais, culturais, históricas e ambientais da Barra do Jucu, pois, segundo Canclini (1997, p.149 apud CARVALHO, 2003, p. 294) a "[...] identidade é uma construção que se narra [...] ao se tornar um relato que reconstruímos incessantemente, que construímos com os outros, a identidade se torna também uma co-produção".

Muitas práticas sociais que emergem com as histórias estão baseadas em conhecimentos populares que são invisibilizados por não terem rigor científico, gerando inexistências através desta ignorância que contribui para a destruição de grupos sociais. Dentro da própria escola a reprodução do eurocentrismo[178] herdado por alguns alunos, desacredita e tenta invisibilizar os saberesfazeres socioambientais tecidos com o congo nos cotidianos desta escolacomunidade.

Porém, propomos um movimento de superação dessas inferiorizações, pois entendemos a cultura local como lugar de autofazimento nas/pelas relações e essas relações como potência para as práticas de uma Educação Ambiental que se realize nos cotidianos através dos usos e saberes locais, deslocando a razão que dicotomiza a relação cultura-natureza, possibilitando sua junção.

[178] O termo eurocentrismo surgiu no período da colonização. Enfatiza a cultura, os interesses e os saberes Europeus como sendo os mais importantes e avançados do mundo. A colonização enquanto sistema de governo, poder e exploração resultou na colonização dos conhecimentos tornando-os não saber, invisibilizando e desacreditando os diferentes saberes e culturas espalhados pelo mundo.

POSSÍVEIS REFLEXÕES

O trabalho problematizou os saberesfazeres socioambientais produzidos nos encontros entre o congo e os cotidianos escolares da Escola Municipal "Dr. Tuffy Nader" localizada na Barra do Jucu. Essas problematizações nos levaram a pensar e refletir sobre a potência da articulação escola/comunidade no ato de aprenderensinar e no reconhecimento e aceitação das diferenças ambientais, sociais e culturais sem indiferença.

Um dos grandes desafios da Educação Ambiental é criar um pensamento que vá além da relação dicotômica cultura-natureza, em que a natureza é posta às margens e inferiorizada por sua transformação em recurso natural. Da mesma forma, há culturas marginalizadas, são os ditos selvagens do segundo milênio, esses assim como a natureza foram "os descobertos", e pela lógica ocidental o descoberto não tem saberes, ou se os têm, estes têm valor, apenas, enquanto recurso.

A transformação da natureza em recurso natural e a tentativa de homogeneização de culturas alternativas com saberes e práticas tradicionais são estratégias de inferiorização para sustentar a noção de descoberta imperial. Ambos são locais de inferioridade e têm seus valores transformados em utilidade, causando a destruição dos conhecimentos alternativos e a crise ambiental. Dessa forma, os trabalhos de tradução nos cotidianos escolares constituem-se potência para permitir a inteligibilidade entre essas visões.

Pela perspectiva da Educação Ambiental pós-colonial, as oficinas de congo movem-se a caminho da superação de distorções em relação à história e à cultura do congo, à raça, ao gênero, à etnia bem como às diferenças socioeconômicas, culturais e religiosas que marcam o ambiente escolar. Por meio das narrativas da professora Marina, que realiza as oficinas há 11 anos, observamos que as práticas discursivas que inferiorizam a produção cultural do congo vêm perdendo força na comunidade e na escola.

Os diálogos com a Educação Ambiental pós- colonial também nos trouxeram a compreensão de que os saberesfazeres socioambientais emergem nos espaçostempos da cultura local, um espaço de luta, de tensões, de conflitos e de incompletudes, potencializando a percepção de outras culturas em suas próprias diferenças, dando sentidos a essas experiências, práticas e saberes sem reduzi-los e/ou silenciá-los, pois

aposta nas experiências de alunos, professores, da comunidade escolar e não escolar que emanam singularidades, heterogeneidades e caos.

As imagensnarrativas produzidas pelos/com os sujeitos da pesquisa, nos permitiram compreender como essas diferenças podem ser tecidas em redes nos cotidianos escolares e como a Educação Ambiental integra e influencia a vida de cada um, que de forma diferente é atravessado e atravessa as relações culturanatureza.

Este trabalho em Educação Ambiental é uma aposta na valorização das narrativas não como um instrumento de pesquisa que se encerra em si mesmo, mas como uma metodologia que costura e sustenta todo o processo vivido, aprendido e compartilhado nos movimentos de construção/reconstrução/significação/ressignificação desses processos.

As produções culturais do congo que compõem as oficinas realizadas na escola nos fizeram refletir que a escola pode ser pensada de "outra forma", fugindo à ideia de verticalização e engessamento dos currículos, propondo a busca por credibilidade dos conhecimentos populares sem descrédito dos conhecimentos científicos, num diálogo, em um processo de tradução intercultural, em que a partir das margens as estruturas de poder e de saber se tornam mais visíveis nos cotidianos escolares.

Contudo, não cabe escolher entre o currículo instituído, hierarquizado/verticalizado, proposto pelo ministério e secretarias de educação e o instituinte, no qual o congo se insere, mas entender que praticar o currículo é uma ação complexa, visando à necessidade de uma tessitura, em que ambos os currículos exerçam o princípio da dialogicidade, que defende a junção de coisas que aparentemente estão separadas como currículo prescrito/praticado, razão/emoção, ciências e artes, mitos e razão, cultura/natureza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas.** In: Salto para o futuro/TV escola.cotidianos, imagens e narrativas ISSN 1982 – 0283 Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009.

_____. **Decifrando o pergaminho:** o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (ORG.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Sobreas razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In:GARCIA, L. R. (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ANIMA MUNDI. **Cartilha Anima Escola.** Disponível em< http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/cartilha%20Anima%20Escola.pdf> acessado dia 21 de Maio de 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

_____. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**/Janete Magalhães Carvalho.-Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

GONZALEZ, Soler. **Educação ambiental biorregional**: A comunidade aprendente na Ilha das Caieiras. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

HERCULANO, S. **Resenhando o debate sobre justiça ambiental:** produção teórica, breve acervo de casos e a criação da rede brasileira de justiça ambiental. In: Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº 5,p. 143-149, jan/jun. 2002. Editora UFPR.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** 3ª. ed. - São Paulo: Ateliê, 2002. 149 p. ISBN 8585851805 (broch.)

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: **contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social/** Boaventura de Souza Santos; tradução MouzarBenedito.-São Paulo: Boitempo, 2007.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

_____. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2. p. 251- 264, 2005.

_____. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

TRISTÃO, Martha; NOGUEIRA, Vitor. Educação Ambiental e suas relações com ouniverso da Fotografia. In: SATO, Michèle. **Eco-Ar-Te para o reencantamento domundo**. São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011. p. 108-115.

Autores	GT-19/22
Valdirene da Silva de Sousa; Bárbara Lutaif Bianchini	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O ESTUDO DO ERRO: POR UMA VISÃO QUE O INCORPORE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Valdirene da Silva de Sousa (PUCSP)
Bárbara Lutaif Bianchini (PUCSP)
Instituição Financiadora: Instituto Cultural Lourenço Castanho (ICLOC)

O estudo dos erros em Matemática mostra-se pertinente, contrapondo-se à ideia de que os erros são reflexos do que os alunos não sabem, e os acertos são resultados do que eles aprendem. Analisar e compreender os erros possibilita aos professores entender como se dá a apropriação do saber, identificando as maneiras como o aluno pensa, e quais influências traz de suas aprendizagens anteriores, sejam elas formais ou informais (CURY, 2015). Quando o aluno erra, ele mostra que possui um saber, que ao ser generalizado em um contexto inadequado leva a um conflito, ou seja, um erro.

Podemos pensar a aprendizagem de forma análoga a um rio sinuoso que deságua no mar, e que suas águas têm um objetivo a alcançar, mas até chegar lá percorrem tortuosos caminhos. Em uma sequência didática, o objetivo é que os alunos aprendam determinado conteúdo, mas cada um fará seu próprio caminho até chegar a esse fim. Eles falam, hipotetizam, ouvem, experimentam, erram, refazem, acertam, voltam a errar, e assim cada um segue seu caminho individual, até internalizar o que foi ensinado.

Podemos mudar o curso de um rio, fazendo-o correr em linha reta, mas isso muda sua natureza, e com ela, o equilíbrio natural do espaço que ocupa. Quando não permitimos que o aluno erre, apresentando fórmulas prontas, prevendo equívocos que podem surgir, precavendo-os para que não desviem do caminho, é o mesmo que tornar retilíneo o rio sinuoso. Estamos mudando sua natureza.

Helena Cury (2015) afirma que, quando um professor corrige uma atividade, independentemente de sua natureza, costuma apontar apenas os erros, como se os acertos não fossem merecedores de discussões. Faz inclusive, um grande esforço para evitar que os erros apareçam, que as dúvidas surjam, tentando prever e antecipar qualquer questionamento iminente. Consideram os acertos como indicadores factíveis do que os alunos sabem, e os erros como representantes concretos do que eles não sabem. No entanto, essa postura é ineficiente, fazendo com que importantes aspectos de uma discussão sejam deixados de lado, visto que a análise de produções de alunos tende a evidenciar o que o aluno pensa. Portanto, a análise de respostas dos alunos pode ser considerada uma metodologia de pesquisa, assim como uma metodologia de ensino, quando empregada em sala de aula como "trampolim para a aprendizagem", como nomeia Borasi (1985).

Cury (2015) elucida que a análise das produções dos estudantes deveria compor os planos pedagógicos das instituições de ensino, bem como os planos de aula do professor. Quando o erro é usado como objeto de investigação, está sendo considerada a possibilidade de que se torne uma situação-problema para que alunos e professores se debrucem sobre ela e busquem soluções que promovam a aprendizagem. Dessa forma, o erro é considerado um conhecimento, um saber do aluno, para o qual é necessário elaborar intervenções didáticas que façam o aluno perceber conflitos, questionando-se sobre suas respostas.

Um exemplo para esse tipo de situação, é quando trabalhamos com o desenvolvimento do pensamento algébrico. González (2006), em sua tese, nega a eficiência do ensino tradicional de álgebra e de outras áreas da aprendizagem matemática. A autora afirma que há três principais problemas envolvidos na fase de desenvolvimento do pensamento algébrico: a ausência de significado na aprendizagem que causa falta de atenção à generalização e raciocínio; o salto muito grande entre o tratamento informal e o formal da álgebra e a falta de clareza sobre "para que" e "para

quem" serve a álgebra. Por isso, defende-se que devemos levar os alunos a atuarem em objetos, relações, estruturas e situações matemáticas, integrando razão e argumentação ao longo do curso.

Os docentes devem promover o pensamento algébrico para facilitar o ensino de álgebra incentivando a observação de padrões, relações e propriedades matemáticas, criando um ambiente em que o aluno possa explorar, modelar, fazer predições, discutir, argumentar, comprovar e calcular. Segundo a autora, o desenvolver de conceitos profundos e complexos desde cedo, consiste na algebrização do currículo, que considera o conhecimento que os alunos já possuem sobre o pensamento algébrico.

Na perspectiva apresentada por González (2006), seria essencial a utilização de uma metodologia que aborde o erro de maneira construtiva. Os erros que surgem no processo de aprendizagem são causados pelo percurso cognitivo que os alunos traçam, mas quando dado o enfoque aqui sugerido, inserindo-o no centro do processo de aprendizagem, dá-se a compreensão do conceito. Deve haver um incentivo à exploração, ou seja, a usar sua curiosidade como motivação.

Apesar dessas concepções, muitas vezes o cenário de sala de aula é oposto. Cury (2015) afirma que:

> Em geral, o erro é execrado, e o aluno teme a reação do professor se não consegue dar a resposta esperada. Muitas vezes, cria-se uma reação em cadeia: o estudante escondendo seu erro para não ser punido; o professor tentando fazê-lo cair nas 'ciladas', em questões que apresentam exatamente as dificuldades que o aluno oculta ou, até mesmo, não se dá conta da existência. (p. 93)

Tal cenário inviabilizaria um ensino fundamentado nas ideias matemáticas dos alunos, em que eles experimentem maneiras algébricas de pensar e se expressar. Espera-se que a investigação das respostas, bem como a análise dos erros, possa auxiliar o aluno a organizar seu pensamento e a se habituar a testar suas respostas (CURY, 2015). Brum e Cury (2013) afirmam que no ensino de álgebra, aqui utilizado como forma de exemplificar a importância do trabalho com o erro, há um efeito, por parte de quem aprende e de quem ensina. Trata-se do desagrado diante das consequências negativas obtidas, revelando que há a necessidade de reverter um ensino centrado em métodos mecânicos, carentes de significados para o aluno.

As autoras, embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998) para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, listam competências gerais, articuladas com competências específicas, necessárias para um ensino de álgebra significativo. São elas: uso independente do raciocínio matemático; resolução de problemas a partir de estratégias próprias; realização de abstrações com base em situações concretas; comunicação envolvendo diversas formas de linguagem empregadas na Matemática e o estabelecimento de conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento. Diante dessas necessidades, foi realizado um estudo sobre os erros encontrados nas atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem de álgebra, em especial com os processos de abstração e generalização, e puderam concluir que a análise de erros deve conduzir a estratégias de ensino que visem superar as questões recorrentes.

Como já foi colocado, um aspecto importante de considerarmos o lidar com o erro do aluno é que tipo de abordagem devemos adotar. Battisti e Nehring (2014) pesquisaram sobre uma mediação em sala de aula que se insira na perspectiva histórico-cultural. As autoras apresentam aspectos da teoria vygotskiana e suas vertentes históricas e culturais, fundamentais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores nos seres humanos.

Para Vygotsky, segundo as autoras, a aprendizagem primeiramente ocorre no plano social (meio), e depois é internalizada, passando a se tornar uma aquisição do sujeito. Conforme o ser humano constrói o mundo cultural ele se constitui culturalmente, simultaneamente. Portanto, a aquisição de conteúdos matemáticos, entre outros, passa por um processo externo, mediante o uso de instrumentos e de mediação semiótica, até adquirir caráter internalista. No contexto escolar ocorre uma dupla mediação, sendo a primeira, referente a relação professor e aluno, e a outra, referente a relação entre aluno e o conteúdo escolar.

Outro conceito da teoria de Vygotski, trazido por Battisti e Nehring (2014), necessário para pensarmos a mediação, é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A capacidade de uma pessoa beneficiar-se de uma colaboração de outra pessoa ocorre em um certo nível de desenvolvimento, a ZDP.

> É uma ideia prospectiva no processo de aprendizagem, que capta etapas posteriores e focaliza as possibilidades do estudante. A ZDP refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para

> desenvolver funções que estão e processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. (p. 69)

Dessa forma, o que o aluno faz com ajuda em determinado momento, posteriormente terá condições de fazer sozinho. A escola tem, assim, a função de levar o aluno a avançar em sua compreensão do mundo, a partir de um conhecimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

A partir de tais colocações, devemos portanto, considerar que o professor deve atribuir significado ao que ensina, para que o aluno veja sentido no que deve aprender. O professor deve observar esses aspectos na sua mediação e na organização do ensino, possibilitando um real desenvolvimento. Em mais esse ponto podemos refletir sobre a função do erro, pois a partir dele podemos favorecer a relação professor e aluno, e a relação entre aluno e o conteúdo escolar. Dessa forma, também nos aproximamos de uma aprendizagem que utiliza a ZDP como sustentação para avançar, pois se vale de conhecimento internalizado para ressignificar ideias e compreender novos conteúdos.

Para nos auxiliar na compreensão desse processo podemos nos fundamentar no conceito de contrato didático, desenvolvido por Brousseau, em 1986. Remetendo-nos ao pensamento desse autor, Milan e Monteiro nos informam que:

> (...) chama-se contrato didático o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor (...). Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, do que cada parceiro da relação didática deverá gerir e daquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro. (BROUSSEAU, 1986, apud Milan e Monteiro, 2014)

Esses comportamentos são responsáveis por regular o funcionamento da aula e as relações professor-aluno, e dessa forma definem os papéis de cada sujeito. Milan e Monteiro (2014), baseadas em Roland Charnay (1986), descrevem três modelos de referências que permeiam as relações entre professor, aluno e saber. São eles os modelos normativo, incitativo e aproximativo.

No modelo normativo, o professor apresenta as noções de conceitos a serem ensinados e fornece exemplos, enquanto o aluno escuta, atento, e reproduz em listas de exercícios o que lhe foi incutido. Nesse caso, os efeitos do contrato didático são, entre outros: o professor resolver a questão no lugar do aluno, quando esse encontra alguma

dificuldade; acreditar que os alunos não podem errar porque já têm um modelo correto; interpretar um comportamento mecânico do aluno como um saber culto, ou seja, um conhecimento internalizado.

Quanto ao modelo incitativo, centrado no aluno, o professor escuta-o, detecta seus interesses e faz uma mediação entre ele e as fontes de informação, conduzindo-o a responder suas demandas. Nesse caso, o centro do processo se encontra nos interesses do aluno e a estrutura própria do saber ganha prioridade secundária.

O terceiro modelo, aproximativo, ou apropriativo, é centrado na construção do saber pelo aluno. Esse é o modelo em que o professor propõe e organiza sequências didáticas que apresentem desafios para os alunos, organiza a comunicação da aula e propõe a sistematização dos elementos convencionais do saber. Nesse caso o ponto de partida são os conhecimentos que o aluno dispõe, e trata-se de saber e ter autonomia para fazer intervenções na sequência didática.

É o terceiro modelo de referência o mais próximo das ações que consideramos mais adequadas, pois mostra-se relacionado à metodologia do erro de maneira bastante intrínseca, à medida que o problema torna possível a construção de um conhecimento pelo aluno. Não se trata de, simplesmente, aplicar algo previamente ensinado, mas de abordar uma questão que requer a elaboração de um conhecimento que não se dispunha. Ainda de acordo com Milan e Monteiro (2014), essa é a justificativa para se criar um ambiente em que o aluno se perceba responsável pela construção de seu conhecimento e tenha no professor o sujeito que o incitará a estabelecer relações entre os saberes.

Diante desse cenário, surgem os erros, que devem ser analisados e discutidos, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa, como um importante fator que interfere no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Podemos assomar a essa perspectiva a observação de Almouloud (2007), quando afirma que pesquisadores de didática da matemática costumam concordar que um dos fatores que mais influenciam na aprendizagem é o tratamento que o professor dá ao erro do aluno, sendo que esse tratamento está relacionado a concepção de aprendizagem do professor.

Definição de conceitos: erro, obstáculo e dificuldade

Diante das considerações apontadas até então, é possível compreendermos, até certo ponto, a importância de se abordar o erro em sala de aula. No entanto, ao estudarmos os erros nos alunos, nos deparamos com vocábulos – erro, obstáculo e dificuldade – cujos usos precisariam melhor contextualizados, pois quando abordados empiricamente podem parecer sinônimos, apesar de terem sido discutidos sistematicamente por alguns autores. Diante de tal questão surgiu a necessidade de se esclarecer perspectivas presentes em pesquisas voltadas à educação matemática.

O erro pode ser definido como um fator intrínseco ao processo educativo, comumente aceito como uma qualificação negativa que vem acompanhada de correções; aceitas, muitas vezes, sem questionamento, como afirma Pinto (2000). Nesse caso, o erro é assumido como princípio de uma conduta docente, em que a avaliação da aprendizagem quantifica-o como prática habitual, definindo o sucesso ou o fracasso do estudante. No entanto, o erro integra um conhecimento provisório. Visto que o conhecimento é dinâmico, ele passa por transformações, de acordo com os conflitos a que é submetido ao longo da aprendizagem, até se tornar um conhecimento consolidado.

Piaget nos traz a noção de desequilíbrio, na qual acredita-se que os conhecimentos partem de um estado inicial de equilíbrio e passam por fases transitórias, nas quais há conflitos devido a não aplicabilidade de conhecimentos anteriores. A superação desse momento de desequilíbrio leva a um novo estágio de equilibração, quando há uma reorganização dos conhecimentos, ou seja, uma nova aquisição somada ao saber antigo (ALMOULOUD, 2007). É o resultado desse processo que chamamos de conhecimento consolidado, embora saibamos tratar-se de um processo contínuo, com constantes fases de equilíbrio e desequilíbrio.

De La Torre (2007) afirma que o estudo dos erros surge como teoria físico-matemática, depois como princípio construtivista e, posteriormente, como estratégia didática para atender à ampla diversidade de processos de aprendizado e melhorar a qualidade do ensino. Para o autor, esse objeto deve ser interpretado à luz das intenções educativas, em função do processo de ensino, possibilitando uma análise da função que esse desempenha na qualidade do ensino.

O mesmo afirma que o erro possui uma forma binária: a negativa (efeito destrutivo e deturpativo) e a positiva (construtivo e criativo). Enquanto forma destrutiva, o erro provoca falhas irreversíveis, enquanto que na forma de estímulo

criativo pode tornar-se instrumento de progresso. O erro pode, ainda, indicar duas situações: resultado e processo. Enquanto resultado, assume significado negativo, mas enquanto processo pode levar a um procedimento construtivo, método de descoberta científica, estímulo criativo.

Quatro categorias de significados podem ser atribuídas ao erro, segundo o mesmo autor: pensamento, linguagem, ação (proceder) e erro voluntário (engano). Para a categoria pensamento, ele elenca: confusão, desacerto, equívoco, falha, inadvertência, inexatidão. Quanto à categoria linguagem estão: inconveniência, disparate, errata. Na categoria ação encontra-se: desacerto, descuido, distorção, falha, equívoco. E, finalmente, quanto à categoria erro voluntário temos: engano, acobertamento, fraude, mentira, manipulação. Tais definições mostram o empenho do autor em categorizar esse objeto de estudo perante uma atitude compreensiva, valendo-se de diversos sentidos, utilizando critérios para a diferenciação de processos e descoberta de falhas.

Segundo Pinto (2000), o erro tem sido objeto de análise de correntes da psicologia, da pedagogia. A autora afirma que no Brasil, com a divulgação das obras de Piaget, surgiram diversos estudos sobre o valor do erro na aprendizagem da criança, abordando, sob diversas perspectivas, a importância do erro e seus significados no processo de aquisição de conhecimentos escolares. De acordo com Piaget (1985, apud Pinto 2000), os alunos aprendem enquanto agem. Essa concepção, construtivista, ressalta o papel fundamental do erro na aprendizagem, que faz com que os alunos passem, progressivamente, à busca de situações nas quais os erros seriam reveladores de um saber em construção, necessário à aprendizagem.

Para compreendermos a ideia de erro, relacionada à de obstáculo, precisamos explanar sobre o conceito de obstáculo epistemológico. Pais (2001) esclarece que a ideia de obstáculo epistemológico foi descrita inicialmente por Gastão Bachelard, em 1938. Essa pesquisa exerceu considerável influência na área educacional, pois elucidou que a evolução de um conhecimento passa, quase sempre, pela rejeição de conhecimentos anteriores, e se defronta com um certo número de obstáculos. Assim sendo, os obstáculos não se constituem na falta de conhecimento, e sim, são conhecimentos antigos, cristalizados pelo tempo, que resistem à construção de novas concepções que ameaçam a estabilidade de que se detém esse conhecimento. Guy Brousseau, baseado em Bachelard (1983, apud Pais, 2001), coloca, então, que o erro

seria a expressão, ou a manifestação explícita, de um conjunto de concepções espontâneas ou reconstruídas, integradas em uma rede de representações cognitivas, que se torna um obstáculo à aquisição e dominação de novos conceitos. A superação dos obstáculos seria a aprendizagem, que, portanto, passa obrigatoriamente pelo erro. Além de debruçar-se sobre a ideia de obstáculo epistemológico, Brousseau ampliou essa ideia, como será discutido abaixo.

Em diversas pesquisas de educação matemática, a análise do erro se apoia na noção de obstáculos desenvolvida por Bachelard, e na teoria de equilibração, proposta por Piaget. Guy Brousseau, se apoiando nesses trabalhos, fez uma classificação dos obstáculos.

Almouloud (2007) elucida que, para Brousseau, o erro é uma manifestação de concepções em uma rede coerente de representações cognitivas, que se tornam obstáculo à aquisição e compreensão de novos conceitos. O teórico caracteriza a noção de obstáculo como um conhecimento que produz respostas adaptadas em um certo contexto, uma concepção que, quando fora desse contexto produz respostas falsas, sendo que uma resposta correta exigiria um ponto de vista diferente. Além disso, esse conhecimento resiste às contradições com as quais é confrontado e ao estabelecimento de um novo conhecimento. Assim, os obstáculos surgem na incapacidade de compreender certos problemas, ou pelos erros que para serem superados deveriam conduzir à instalação de um novo conhecimento. É nessa perspectiva que o erro é considerado necessário para desencadear o processo de aprendizagem do aluno e para o professor situar as concepções do aluno, compreender os obstáculos relacionados e adaptar a situação didática às necessidades pedagógicas.

Michèle Artigue (1990) identificou quatro comportamentos que podem ser produtores de obstáculos. O primeiro é a *generalização abusiva*, presente no desenvolvimento histórico de numerosos domínios matemáticos; O segundo é a *regularização formal abusiva*, que segue uma lógica semelhante ao processo de generalização abusiva, além de se relacionar a um registro de funcionamento mais formal; Como terceiro item temos a *fixação sobre uma contextualização ou uma modelização familiar*, que ao ser aplicada em um contexto inadequado não se mostra passível de generalização; O quarto comportamento, por fim, é a *aderência exclusiva sobre um único ponto de vista*, o qual pode ser considerado um dos processos principais

do obstáculo, pois ele não se manifesta devido a erros, e sim pela incapacidade de tratar com eficácia ou dar sentido para alguns problemas.

Guy Brousseau distingue várias origens para os obstáculos identificados em didática, que correspondem a diferentes maneiras de serem tratados no plano didático (PINTO, 2000). São elas: obstáculos epistemológicos, didáticos, psicológicos e ontogênicos.

Entre os obstáculos epistemológicos, já citados acima, mas que agora serão melhor elucidados, destacam-se aqueles que tiveram um papel importante no histórico de desenvolvimento dos conhecimentos. São inerentes ao saber e identificáveis pelas dificuldades encontradas para os superar na história. Eles são constitutivos do conhecimento, por isso não podem ser evitados em um processo de aprendizagem. Quanto aos obstáculos didáticos, são aqueles que surgem de escolhas de estratégias de ensino, deixando de formar conhecimentos errôneos ou incompletos, que se revelarão mais tarde como obstáculos ao desenvolvimento da conceituação. Eles são inevitáveis, inerentes à necessidade da transposição didática. Reconhecer um obstáculo permite ao professor rever sua primeira apresentação do conceito em questão, para explicitar melhor os desafios vividos pelo aluno. Já os obstáculos psicológicos aparecem quando a aprendizagem está em contradição com as representações profundas do sujeito, ou quando induz a uma desestabilização inaceitável. Os obstáculos ontogênicos, por sua vez, são aqueles que aparecem devido às limitações do sujeito em um certo momento do seu desenvolvimento cognitivo.

Diante de tal classificação de obstáculos, sendo esse termo relevante para o desenvolvimento das ideias desse trabalho, podemos afirmar que erros não trabalhados, discutidos, problematizados, se constituem em obstáculos. Cabe, nesse momento, explanar sobre o terceiro termo a que nos prestamos a tarefa de, minimamente, elucidar, o qual refere-se a dificuldade.

Em relação à palavra dificuldade, comumente utilizada para expressar que o aluno não aprendeu algo, ou não é capaz de aprender, podemos fazer breves considerações. Ramos (2015) relata que Socas (apud LUPIÁÑES, 2013) declara que: “o erro é uma manifestação visível de uma dificuldade”. A partir dessa colocação, a autora passa a adotar a terminologia dificuldade como algo subjetivo, inerente ao raciocínio, considerando que para compreender as dificuldades, é necessário identificar os erros,

pois é nesse campo que elas se manifestam. Afirma que a dificuldade se mostra menos resistente se comparada ao obstáculo, visto que o segundo já é algo considerado um conhecimento estruturado, embora ainda falso ou incompleto.

Diante das considerações relatadas, o presente artigo foi escrito utilizando a terminologia erro para se referir a um conhecimento provisório necessário para a construção de um conceito matemático. Algo positivo, inerente ao processo de aprendizagem, que deve ser discutido e ressignificado, contribuindo com o processo de transformar conhecimentos prévios em conceitos formais. Tratado desse modo, o erro se torna uma estratégia de ensino que tem por objetivo superar dificuldades e obstáculos.

Considerações finais

A evidente conclusão a que podemos chegar refere-se ao caráter construtivo dos erros. Devemos nos basear em conhecimentos científicos para sustentar concepções e defender a metodologia aqui abordada, portanto é necessário fazer com que tais ideias estejam, de fato, inseridas nas salas de aula, com as quais o professor possa conviver e delas tirar proveito em prol de um ensino efetivo. Os erros devem levar a reflexão, ao questionamento do porquê dos fatos dos processos, ao exame dos fracassos das estratégias, constituindo um convite a aprendizagem significativa.

De La Torre (2007, p. 215)) declara que: "o professor que se considera ‘perfeito’ não aceitará com boa vontade os equívocos de seus alunos; agora, quem reflete sobre seus erros passados, pelo contrário, está mais predisposto a compreender as falhas de seus alunos". Nesse sentido, podemos atribuir ao professor a tarefa de ocupar-se de formar alunos reflexivos, bem como de dedicar-se de maneira contínua a estudos que aprimorem suas habilidades pedagógicas, adotando postura propensa a reformulação e aperfeiçoamento de sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: UFPR, 2007.

ARTIGUE, Michèle. **Epistemologie et didactique**, RDM vol. 10. Nº 2.3. 1990.

BATTISTI, Isabel Koltermann e NEHRING, Cátia Maria. **A mediação docente em uma aula de matemática: uma abordagem histórico-cultural.** Nuances: estudos sobre educação, v.25, n. 2, p. 65-85, 2014.

BORASI, Raffaella. Using erros as springboards for the learning of mathematics; as introduction. **Focus on Learning Problems in Mathematics**, v. 7, n. 3-4, p. 1-14, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRUM, Lauren Darold; CURY, Helena Noronha. **Análise de erros em soluções de questões de álgebra: uma pesquisa com alunos do Ensino Fundamental**. REnCiMa, v. 4, n. 1, p. 45-62, 2013.

DE LA TORRE, Saturnino. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLEZ, Marta Molina. **Desarrollo de pensamento relacional y compreensión del signo igual por alunos de terceiro de educacion primária.** Granada, 2006.

MILAN, Ivonildes dos Santos e MONTEIRO, Priscila. **Contrato Didático: a relação aluno-professor mediada pelo conhecimento**. Ensino da Matemática em Debate. São Paulo, v. 1, n. 1, 2014.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino de Matemática elementar**. São Paulo: Papirus, 2000.

RAMOS, M. L. P. D. **A importância da análise didática dos erros matemáticos como estratégia de revelação das dificuldades dos alunos.** REVEMAT. Florianópolis (SC), v. 10, n. 1, p. 132-149, 2015.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

Autores	GT-19/22
Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon; José Carlos Thompson da Silva; Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ACERCA DE ANÁLISE COMBINATÓRIA DE 2000 A 2015

Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon, UFES/IFES, Campus Cachoeiro de Itapemirim

José Carlos Thompson da Silva, UFES/SEDU/PM - Serra e Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner, UFES/UFRJ

Agência ou Instituição Financiadora: **CAPES**

1. Introdução

Os processos de ensino, aprendizagem e avaliação de conceitos de análise combinatória e de raciocínio combinatório mostram-se complexos tanto para professores de matemática da educação básica quanto os de ensino superior. Professores de ensino superior nem sempre têm nos currículos universitários esta disciplina ou a previsão de trabalhar com este tema. Ademais, acrescenta-se a complexidade de formarem professores que ensinarão matemática nos anos iniciais, finais e no ensino médio e que explorarão os conceitos diferentemente com alunos de idades distintas. Alguns livros didáticos e professores de matemática abordam e ensinam rapidamente o conteúdo. Geralmente, o fazem a partir de regras e de procedimentos instrumentais para calcular e resolver problemas modelos que envolvem os conceitos de combinação, arranjo e permutação. Assim, não evidenciam aos alunos os motivos pelos quais estas fórmulas funcionam e como funcionam. Isto leva muitos alunos a decorarem tipos de problemas e formas de resolver os mesmos sem compreenderem e desenvolverem raciocínio combinatório e sem saberem por que usam uma fórmula e não outra.

Nossa curiosidade em saber se esta realidade ainda é discutida e investigada em trabalhos científicos e acadêmicos nos motivou a desenvolver um estudo do tipo estado de arte das pesquisas já desenvolvidas em universidades brasileiras no período de 2000 a 2015. Nossa pesquisa está mapeando, descrevendo e analisando trabalhos publicados em eventos científicos, periódicos e trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado já concluídos neste período citado. Diante do exposto, no presente estudo fazemos um recorte dessa pesquisa mais ampla e focalizamos apenas nas pesquisas de mestrado acadêmico e de doutorado encontradas na região sudeste.

Dessa forma, anuncia-se como problemática a necessidade de evidenciar o conhecimento do estado da arte sobre análise combinatória. Assim, buscamos (1) identificar que tipos de pesquisa e que aspectos de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e formação de professores acerca de análise combinatória vêm sendo investigados; (2) mostrar os avanços ou não dessas pesquisas; e, (3) averiguar se pesquisas mais recentes se reportam àquelas desenvolvidas no início dos anos 2000.

A seguir, descrevemos os aspectos metodológicos da investigação que gerou esse artigo. Depois, trazemos análises das produções. Na discussão final, retomamos à problemática anunciada no texto relatando algumas reflexões e apontamentos.

2. Percurso metodológico da investigação

O estado da arte que estamos desenvolvendo acerca de análise combinatória nos permite analisar e interpretar em profundidade a produção encontrada. Entendemos pesquisa de estado da arte como aquelas que realizam um estudo aprofundado "objetivando a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento [...] para apreender a amplitude do que vem sendo produzido [...] a partir de uma sistematização de dados" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

As perspectivas teóricas e metodológicas de investigação em educação matemática (ROMBERG, 1992; KILPATRICK, 1996; FIORENTINI; LORENZATO, 2007) e de estudos do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006; PAGANI; ALLEVATO; 2014) nos ofereceram fundamentos para esta pesquisa. Para garantir consistência e rigor na abordagem teórico-metodológica, usamos os seguintes procedimentos metodológicos: (1) definição de questões orientadoras para direcionar as buscas; (2) estabelecimento de critérios para seleção dos trabalhos; (3) identificação e listagem de instituições; (4) localização dos programas de pós-graduação; (5) levantamento dos trabalhos; (6) leitura inicial dos trabalhos e elaboração de planilha de registro de dados e informações; (7) leitura e análise aprofundada dos textos/estudos criando categorias para interpretar os mesmos; e (8) elaboração de síntese com reflexões, comentários e críticas das pesquisas buscando evidenciar se ocorreram avanços na investigação dessa temática.

3. Algumas análises

Encontramos 43 trabalhos desenvolvidos, no sudeste do Brasil, em 25 instituições públicas e 20 privadas. Desse total, tem-se 08 dissertações de mestrado acadêmico e 03

teses de doutorado. Analisamos então 11 produções acadêmicas desenvolvidas em universidades da região sudeste no período de 2000 a 2015.

Inicialmente, descrevemos informações gerais das produções mencionando o tipo, o autor, o ano e a instituição. Em seguida, discorremos sobre as produções a partir de categorias que emergiram da análise dos títulos e/ou das questões de pesquisa, e do confronto/aproximação entre elas. Assim, organizamos os trabalhos da seguinte forma: 1) metodologias de ensino e de aprendizagem na qual incluímos trabalhos que evidenciam testagem de sequências/roteiros de ensino e o uso de recursos didáticos; 2) formação inicial e continuada de professores; e 3) documentos oficiais em que mencionamos pesquisas que analisaram livros didáticos, avaliações externas e propostas curriculares estaduais.

3.1 Informações gerais das produções

Nos repositórios digitais das universidades da região sudeste, encontramos 08 dissertações de mestrado acadêmico: Esteves (2001), Costa (2003), Sabo (2010) e Campos (2011) na PUC/SP, Eisenmann (2009) na USP, Souza (2010) na UNESP, e, Alves (2012) e Yahata (2012) na UFRJ; e 03 teses de doutorado: Pinheiro (2015) na PUC/SP, Santos (2015) na USF e Teixeira (2012) na UNIBAN/ANHANGUERA. Observa-se quatro estudos de mestrado e um de doutorado da PUC/SP, instituição privada e uma das primeiras a implementar programas de pós-graduação em Educação Matemática. Vê-se que todas as teses também são produções de instituições privadas e originárias de programas de Educação Matemática e Educação. Quanto à temporalidade das produções, temos teses produzidas entre 2012 e 2015 e dissertações datadas do início dos anos 2000 e depois a partir de 2009. A seguir, apresentamos alguns achados das investigações analisadas que foram agrupadas de acordo com as categorias.

3.2 Resultados das análises das produções por categorias

3.2.1 Metodologias de ensino e de aprendizagem

3.2.1.1) Testagem de sequências/roteiros de ensino

Esteves (2001), num trabalho intitulado *Investigando os fatores que influenciam o raciocínio combinatória em adolescentes de 14 anos – 8ª série do ensino fundamental*, estudou a aquisição e o desenvolvimento dos primeiros conceitos de análise combinatória. Partiu das noções de contagem, representações e princípio fundamental

da contagem. Construiu uma sequência de ensino, fundamentada em teorias psicológicas e educacionais, que emergem de situações-problema que se aproximem da realidade dos alunos através da contagem direta. Para isso, trabalhou com dois grupos: o experimental e o referência. O primeiro grupo foi constituído por 28 alunos da 8ª série do ensino fundamental de uma instituição particular de Santos/SP e que não haviam estudado análise combinatória anteriormente. Para este grupo não foram apresentadas fórmulas, definições e nomenclaturas de cada agrupamento inicialmente, somente no último encontro da sequência. A tarefa foi em horário extra-aula, num total de sete encontros de aproximadamente 60 minutos cada. A sequência foi realizada em duplas, sendo que o atendimento pelo professor foi feito coletivamente em uma sala de aula.

O grupo referência era formado por 30 alunos de uma turma da 2ª série do ensino médio, da mesma instituição. Para este grupo, o estudo de análise combinatória foi desenvolvido através da abordagem tradicional apresentada no livro didático usado pela escola. As aulas foram realizadas em horário normal, totalizando 12 horas/aula. Foram ministradas pela pesquisadora, para se certificar de que o planejamento seria cumprido e observar de perto os alunos em relação aos questionamentos, o procedimento de resolução e a participação em aula. Ambos os grupos realizaram um pré-teste e um pós-teste. Os resultados mostraram que o grupo experimental teve maior desempenho. Concluiu mencionando que a participação do aluno, explorando constantemente situações próximas de seu cotidiano, favorece a apresentação de um outro tipo de comportamento em relação a participação deles em aulas.

Souza (2010) em dissertação intitulada *Análise combinatória no ensino médio apoiada na metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas*, teve como objetivo criar uma proposta de trabalho para abordar análise combinatória no ensino médio, utilizando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas. A pesquisa foi organizada conforme proposto por Romberg (1992). A pesquisadora criou três projetos para trabalhar com a metodologia de ensino adotada, em três cenários diferentes, no qual a pesquisadora assumiu três posturas distintas frente ao problema da pesquisa: (1) como uma professora-pesquisadora, com seus 38 alunos de 2ª série do ensino médio; (2) como uma pesquisadora, ministrando oficina em um encontro de educação matemática, do qual participaram 10 interessados: professores do ensino fundamental, médio e superior, e alunos do ensino superior; e, (3) como uma pesquisadora, em dois eventos científicos, a fim de interagir com pesquisadores para que fosse analisado e discutido o ensino e a

aprendizagem de tópicos de análise combinatória com maior profundidade, fazendo uso da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas.

Informou que a metodologia de ensino adotada proporcionou aos participantes um crescimento em sua aprendizagem. Ao trabalhar com alunos, em sala de aula, e com os professores, na oficina, sentiu que eles vivenciaram essa metodologia, e que ela colaborou com parte da formação continuada desses professores. Com os pesquisadores, em congressos, foi importante a divulgação e a discussão dessa metodologia, diferente da tradicional, que muitos não conheciam. Sua conclusão incide sobre a prática docente de professores, uma vez que eles ensinarão os conteúdos de análise combinatória em sala de aula.

Yahata (2010) em sua pesquisa *O desenvolvimento de habilidades metacognitivas na resolução de problemas de análise combinatória* investigou a possibilidade de desenvolver habilidades metacognitivas ao ensinar análise combinatória para alunos do ensino médio. Verificou também como ensinar os alunos a lidar com verdadeiros problemas e se o uso de estratégias metacognitivas pode melhorar o aprendizado deste conteúdo no ensino médio. Realizou um estudo com uma metodologia focada no desenvolvimento das habilidades metacognitivas com duas turmas de ensino médio do CEFET - Nova Iguaçu. Seu intuito era o de verificar se esta metodologia desenvolveria tais habilidades e se elas eram importantes para a resolução dos problemas. Para isso, analisou o pré-teste e o pós-teste dos alunos para identificar se haviam registros que pudessem sugerir o desenvolvimento dessas habilidades. Os dados empíricos do estudo foram coletados na resolução dos problemas do pré-teste e pós-teste cuja análise apresentou diferença significativa entre o antes e o depois.

As análises qualitativas das resoluções sugeriram que o desenvolvimento dessas habilidades é necessário. Além disso, percebeu que os alunos que apresentaram habilidades metacognitivas obtiveram um resultado melhor do que os que não apresentaram, sugerindo a necessidade de desenvolvê-las. Concluiu que as habilidades são importantes para resolver problemas de análise combinatória, mas elas devem ser desenvolvidas desde o primeiro ano de escolaridade.

Santos (2015) em sua tese *A produção de significações sobre combinatória e probabilidade numa sala de aula do 6º ano do ensino fundamental a partir de uma prática problematizadora* identificou as ideias sobre combinatória que emergem do processo de comunicação oral e escrita, tendo como contexto a problematização em sala

de aula. Investigou ainda quais tarefas são potencializadoras para o raciocínio combinatório e quais são os indícios da contribuição de um estudo da combinatória articulado ao desenvolvimento do pensamento probabilístico. A pesquisa foi desenvolvida com 28 alunos de 6º ano de uma escola estadual do interior de São Paulo, num total de 18 tarefas de combinatória e 5 tarefas de probabilidade. Analisou registros dos alunos nas tarefas, diário de campo da professora-pesquisadora, transcrições de áudio e gravações em vídeo dos momentos de socialização coletiva das tarefas realizadas. Os dados foram analisados em dois momentos: 1) análise das ideias sobre combinatória emergentes em um processo de comunicação oral e escrita, em um contexto de problematização; e 2) as contribuições do estudo da combinatória ao pensamento probabilístico.

A pesquisadora conclui que os alunos possuem conceitos sobre combinatória e probabilidade e ao se verem diante de uma proposta de ensino problematizadora, se envolvem num processo de elaboração conceitual, (re)significando conceitos e atingindo outros mais complexos. A articulação da combinatória e da probabilidade com elementos mediadores – linguagem, tarefas e ambiente de aprendizagem – leva à imbricação do raciocínio combinatório e do pensamento probabilístico por meio de significações, permitindo a aprendizagem com compreensão.

3.2.1.2) Recursos didáticos

Eisenmann (2009) em sua dissertação *IComb: Um sistema para o ensino e aprendizagem de Combinatória em ambiente Web* instigou a implementação do sistema *iComb* – Combinatória Interativa na Internet. O foco foi o ensino/aprendizagem de combinatória via web com base na experiência do projeto Combien. O iComb foi avaliado por seis professores de matemática do ensino médio, não havendo explicação de conceitos de combinatória. O experimento consistiu na resolução de um exercício de forma assistida pelo instrutor utilizando o iComb. Na sequência, os professores resolvessem o restante dos exercícios utilizando o sistema e depois responderam a um questionário.

Os resultados mostraram que problemas mais complexos não puderam ser utilizados no iComb por não serem solucionáveis pelo seu algoritmo verificador, mas em geral o sistema apresentou ser útil para o ensino de combinatória. O pesquisador conclui que há necessidade de se fazer com o iComb estudos mais acurados sobre sua utilização em ambientes educacionais reais e que seria interessante criar uma comunidade de

professores que desenvolvessem novos problemas e depois os testassem com seus alunos.

3.2.2) Formação inicial e continuada de professores

Costa (2003) em sua dissertação *As concepções dos professores de matemática sobre o uso da modelagem no desenvolvimento do raciocínio combinatório no ensino fundamental* investigou como o professor de matemática está instrumentalizado para ensinar combinatória no ensino fundamental, quais as concepções dele que influenciam sua prática pedagógica e como uma formação continuada pode alterar ou reforçar estas concepções. Analisou o PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e duas coleções de livros didáticos adotados, na época, por professores da rede pública. Realizou dois questionários com 100 professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, participantes do projeto de formação continuada desenvolvido pelo convênio PUC-SP/SEE no decorrer do ano de 2002.

Os resultados mostraram que as duas coleções analisadas e os Parâmetros enfatizam a contagem direta e o uso de representações, principalmente nos ciclos iniciais do ensino fundamental, para somente em seguida fazerem uso do princípio multiplicativo. Em relação aos professores evidenciou que a fala deles não condizia com a prática, talvez pela ausência de uma formação que estimulasse a cultura reflexiva sobre a prática. Conclui que existem bons materiais de apoio como o PCN, os livros didáticos e a Proposta Curricular. No entanto, mencionou que além do professor não os conhecer suficientemente, também desconhece o objeto matemático (análise combinatória) com profundidade.

Sabo (2010) em sua dissertação *A análise Combinatória no Ensino Médio* investigou quais saberes podem ser identificados por meio da fala do professor do ensino médio. Para isso, utilizou entrevistas semiestruturadas versando sobre o ensino dos conceitos de análise combinatória. A pesquisa foi desenvolvida com 6 professores, dos quais, 2 eram alunos da licenciatura. Eles lecionavam ou lecionaram análise combinatória no ensino médio, em escolas da rede pública e/ou privada.

Os resultados evidenciaram a influência das experiências vividas pelos docentes. Em relação ao uso de fórmulas, observou uma situação divergente. Alguns professores afirmaram que valorizavam o uso do princípio multiplicativo, e outros, o emprego de fórmula, e estes demonstraram não saber justificar e explicar a validade das mesmas. Houve professores que afirmaram ter dificuldades para distinguir, quando leem os

enunciados dos problemas, se a ordem dos elementos é ou não relevante. Concluiu que há uma reprodução da prática docente e do saber herdado dos professores que participaram de suas experiências escolares. Notou que a troca de experiências entre os colegas de profissão favoreceu a construção de novos saberes e/ou a sedimentação e a evolução de saberes antigos.

Teixeira (2012) em sua tese *Um estudo sobre conhecimentos necessários ao professor de matemática para a exploração de problemas de contagem no ensino fundamental* investigou os conhecimentos necessários ao professor de matemática, para desenvolver em suas aulas noções relativas a problemas de contagem na educação básica. A pesquisa foi realizada com 23 professores do ensino fundamental e médio, da rede pública de São Paulo, em um curso de formação continuada desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação da UNIBAN/CAPES. Com eles testou uma sequência didática em 7 encontros. O estudo foi delineado em três fases: 1) aplicação de três instrumentos com o objetivo de conhecer o perfil dos professores e identificar suas concepções a respeito do processo de ensino e de aprendizagem dos problemas de contagem na educação básica; 2) investigação de uma sequência de atividades explorando a resolução de problemas de contagem, sem a utilização de fórmulas e como esta pode favorecer a ressignificação dos conhecimentos dos professores sob os pontos de vista do conteúdo, didático e curricular; e 3) aplicação de um instrumento para validar dados obtidos durante a intervenção e identificação de prováveis mudanças nas concepções dos professores.

Os resultados revelaram que os professores apresentam concepções inconsistentes sobre os tipos de agrupamentos presentes nos problemas de contagem. As discussões e reflexões realizadas durante a intervenção ampliaram a imagem conceitual dos professores, relativa aos problemas de contagem, bem como ao seu ensino. Concluiu que há certa tensão nas falas dos professores em aceitar soluções aritméticas sem que seja considerado como necessário o uso das fórmulas para validação das respostas de problemas envolvendo permutação, combinação simples e arranjo.

3.2.3) Documentos oficiais

Campos (2011) em sua dissertação *Análise combinatória e proposta curricular paulista: um estudo dos problemas de contagem* investigou 1) quais tipos de problemas de combinatória foram abordados no caderno do aluno no 3º trimestre/2009, do 2º ano do ensino médio da rede estadual paulista, considerando que a proposta curricular trata a resolução de problemas como uma abordagem de ensino; 2) se os problemas

contemplavam as variáveis de tarefa citadas por Navarro-Pelayo; e 3) se os problemas abordados contribuíam para a formação do raciocínio combinatório.

Os resultados mostraram que o caderno do aluno, ora enfatizava determinados tipos de tarefas, e ora não contemplava determinadas estruturas da teoria dos Campos Conceituais. Contudo o autor ressalta a importância do material e sugere a contemplação de outros itens para que os problemas possam contribuir ainda mais para o raciocínio combinatório. Conclui que uma organização dos problemas de contagem baseado nas variáveis de tarefa pode ser uma ferramenta útil na constituição do raciocino combinatório.

Alves (2012) em sua dissertação *O ensino de análise combinatória na educação Básica e a formação de professores* averiguou como os livros didáticos brasileiros abordam análise combinatória e se essas abordagens favorecem ou não o desenvolvimento do raciocínio combinatório. Também investigou como a combinatória aparece nas provas de vestibular, nos testes de larga escala e de que modo se encontram os alunos recém aprovados no vestibular, saídos do ensino médio, em relação ao raciocínio combinatório. Analisou três livros do ensino fundamental, dois livros do ensino médio, provas de vestibulares da UFRJ, UERJ, e UFF dos anos de 2006 a 2011, e avaliações do ENEM e OBMEP dos anos de 2006 a 2011. Aplicou um questionário alunos do curso de matemática da UFRJ, sendo 61 da licenciatura e 14 do bacharelado.

Os resultados mostraram que os livros didáticos atenderam aos critérios do PCN e PCNEM, e discutem a combinatória através de problemas. Em relação ao modelo combinatório implícito, há um desequilíbrio proporcional quanto à quantidade de questões que tratam de seleção, alocação e partição, priorizando a seleção e não contemplando outros. Nas provas, constatou maior número de questões de alocação. Os alunos tiveram mais acertos nas questões de seleção, seguido das de alocação e menos de acertos nas questões de partição. Critica a ausência de uma definição explícita do princípio aditivo nos livros didáticos. Concluiu que futuros professores de matemática trazem diversas lacunas e ideias equivocadas sobre análise combinatória.

Pinheiro (2015) em sua tese *Análise combinatória: organizações matemáticas e didáticas dos livros escolares brasileiros no período entre 1895-2009* investigou características de inserção dos saberes da análise combinatória nos livros didáticos no período de 1895-2009. Fez uma análise praxeológica dos aspectos históricos de 7 livros didáticos compreendidos entre os período de 1985 até 2009.

Os resultados mostraram que os livros antes da década de 60 apresentavam um discurso tecnológico/teórico contido nos pressupostos teoricistas e que os livros editados entre 1940 e 1960 enfocavam a resolução de problemas, mas com a intenção de treinar as fórmulas dos agrupamentos. Ficou evidenciado também que a tarefa e a técnica para apresentar a fórmula da combinação simples foram as mesmas desde 1895 e que após esse período passou-se a envolver a árvore de possibilidades e o princípio multiplicativo.

Conclui que há a necessidade de rever as abordagens de ensino referentes aos saberes da análise combinatória, fundadas ora nos pressupostos teoricistas, ora nos pressupostos tecnicistas. Enquanto nos primeiros livros o enfoque era apenas a apresentação da dedução das fórmulas, ao longo do tempo foi inserida a tarefa de calcular os valores a partir dessas fórmulas, passando, assim, de uma abordagem puramente teoricista para uma abordagem tecnicista ou clássica. Houve uma mudança nas técnicas para calcular arranjo e permutação no livro produzido à luz das ideias do Movimento de Matemática Moderna. As tarefas e as técnicas, relativas ao cálculo do número de combinações simples, não sofreram transformações, ao longo do tempo. Ou seja, a organização praxeológica identificada no bloco tarefa/técnica/tecnologia/teoria passou de uma abordagem teoricista para uma abordagem tecnicista ou clássica ao longo de todo o período estudado.

4. Considerações Finais

Os processos de ensino e aprendizagem de combinatória mostram-se complexos para professores de matemática, para os formadores de professores que ensinam matemática e para alunos. Assim, tem sido um campo desafiador. Para professores há o desafio de proporcionar aprendizagem aos alunos. Causa inquietações para os que atuam na educação básica e também para os que lecionam na formação inicial e continuada de professores. E os alunos são desafiados a aprenderem um conteúdo através de abordagem linear.

No contexto dos trabalhos mapeados, os pesquisadores voltaram à atenção para a investigação de métodos em que os sujeitos usassem ou desenvolvessem estratégias que apresentassem resultados mais satisfatórios em relação aos objetivos propostos e as perguntas de pesquisa. No período de 2000 a 2015 nas universidades da região sudeste foram produzidas pesquisas de natureza qualitativa. Encontramos pesquisas empíricas, pesquisas documental e pesquisas com características empíricas e documental

simultaneamente. Retomando à problemática deste texto "evidenciar o conhecimento do estado da arte sobre análise combinatória", passamos a discorrer acerca de nossas intenções:

(1) Identificar que aspectos de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e formação de professores acerca de análise combinatória vêm sendo investigados.

Identificamos que algumas pesquisas (ESTEVES, 2001; SOUZA, 2010; YAHATA, 2010; SANTOS, 2015) discutem o ensino e a aprendizagem de análise combinatória por meio de testagem de sequências/roteiros de ensino tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Geralmente o foco do conteúdo centra-se nos problemas de contagem e busca-se o desenvolvimento do pensamento combinatório a partir de propostas diferentes das tradicionais encontradas em livros didáticos. Embora algumas dessas pesquisas analisem livros didáticos (ESTEVES, 2001; SOUZA, 2010), PCN e Propostas Curriculares Estaduais (ESTEVES, 2001; SOUZA, 2010; SANTOS, 2015), percebemos que o fazem para identificar o enfoque dado ao conteúdo com o intuito de que as sequências/roteiros de ensino propostos ampliem ou se equiparem à abordagem dada por eles.

A produção de Eisenmann (2009) mencionou o uso de software como recurso didático para o ensino de análise combinatória em ambiente web. No entanto, tal recurso ainda não foi testado por professores e pesquisadores em um ambiente educacional real. Não temos evidências de que o iComb funciona como um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, acreditamos que mais pesquisas devem ser desenvolvidas cujo foco seja a criação, testagem e a divulgação à comunidade de educadores matemáticos de recursos didáticos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem-avaliação de análise combinatória.

Ainda não identificamos pesquisas que testem sequências/roteiros de ensino e que analisem tais testagens na educação infantil, nos anos iniciais e na formação inicial de professores de matemática e professores que ensinam matemática. Consideramos importante que sejam desenvolvidas pesquisas nessas áreas com vistas a se produzir um panorama de possibilidades de ensino do conteúdo para os diferentes níveis de ensino.

Precisa ser evidenciado implicações das pesquisas produzidas em diretrizes curriculares e abordagens concretas quanto ao tema avaliação da aprendizagem no que se refere a formas e estratégias de avaliar o conteúdo de análise combinatória. Parece que as pesquisas que analisam livros didáticos, não são conhecidas por autores e/ou editoras,

pois ainda temos no mercado livros didáticos com a mesma estrutura de abordagem tradicional de conteúdo. Acreditamos que estes são temas que mereçam enfoque científico com o desenvolvimento de pesquisas enfatizando-os e apontando aspectos em que as produções mobilizam reformas curriculares com vistas a atender as necessidades educacionais atuais. Notamos que instituições públicas precisam produzir mais teses que abordem essa temática, tendo em vista que só há produção desse tipo em instituições particulares.

Também evidenciamos pesquisas (COSTA, 2003; SABO, 2010; TEIXEIRA, 2012) em que os autores se preocupam com a formação inicial e continuada de professores. O foco dessas pesquisas foi a formação continuada de professores com implicações para propostas de formação continuada que evidenciem e melhorem o conhecimento de análise combinatória do professor e para cursos de formação inicial. Os estudos nos fornecem pistas de que mais pesquisas envolvendo professores em formação continuada precisam ser desenvolvidos e que políticas de formação continuada precisam ser pensadas com vistas a minimizar o despreparo do professor. Um exemplo, é a pesquisa de Sabo (2010), que em suas conclusões, mostra que ainda precisamos desenvolver pesquisas que evidenciem que a participação de professores em grupos de estudos de formação continuada produz a reconstrução de saberes e a construção de novos conhecimentos sobre análise combinatória favorecendo alterações na prática docente.

Esses estudos apontam também que há necessidade de investigar com profundidade e detalhes os materiais de apoio disponíveis ao professor como o PCN e as Propostas Curriculares apontando os usos que fazem deles. Estas pesquisas, ao priorizarem a formação continuada, nos mostram ainda que há necessidade de incorporar estas produções em propostas de formação continuada, de repensar o currículo da formação inicial e de desenvolver pesquisas que investiguem a abordagem da análise combinatória no ensino superior, nos cursos de formação inicial de professores. Além de não termos produções nessa área, vê-se que há elementos que precisam ser desvelados, pois os professores passam pela escola básica e pela formação inicial e ao lecionar mostram que seu conhecimento sobre análise combinatória ainda é incompleto e/ou limitado.

Algumas dessas pesquisas analisaram coleções de livros didáticos (COSTA, 2003), os PCN (COSTA, 2003; SABO, 2010; TEIXEIRA, 2012) e a Proposta Curricular Estadual de São Paulo (COSTA, 2003; TEIXEIRA, 2012). Embora não tenha sido este o foco de estudos desses pesquisadores, Costa (2003) o fez para verificar como esses materiais

subsidiam o trabalho do professor, Sabo (2010) para analisar dados, e Teixeira (2012) para apontar como o conteúdo é apresentado nesses documentos.

Por fim, verificamos pesquisas (CAMPOS, 2011; ALVES, 2012; PINHEIRO, 2015) que discorrem sobre documentos oficiais, analisam livros didáticos, avaliações externas tais como provas de vestibular e testes de larga escala, e, propostas curriculares estaduais. A pesquisa de Campos (2011) traz implicações para a organização de tarefas com vistas ao desenvolvimento do pensamento combinatório. Fornece pistas de que pode ser usada por professores, por autores de livros didáticos e elaboradores de propostas curriculares. Alves (2012) ao mostrar que é importante considerar vários fatores que influenciam no ensino e na aprendizagem de análise combinatória aponta que é necessário ampliar investigações dessa natureza. Pois envolvem múltiplos objetos e a análise foi feita numa amostra pequena. Sugere também que há necessidade de repensar o currículo da licenciatura em termos de carga horária e períodos em que a análise combinatória é estudada. Pinheiro (2015) abre caminhos para outras análises em livros didáticos mostrando como o tópico de combinatória é abordado e o tipo de abordagem que é dado a ele (modernista, construtivista, dentre outras). Além de evidenciar um panorama de como os saberes de combinatória vem sendo abordados ao longo do tempo propondo implicações para novas organizações de livros didáticos.

(2) Mostrar os avanços ou não dessas pesquisas.

As pesquisas avançam quando se situam nos focos temáticos das pesquisas brasileiras em educação matemática a partir de 1990 (FIORENTINI; LORENZATO, 2007) e nos focos das pesquisas internacionais em educação matemática, também a partir de 1990 (KILPATRICK, 1994/1996).Temos pesquisas que (1) tratam do processo de ensino-aprendizagem de matemática; (2) enfoca a utilização das TICs no ensino e na aprendizagem da matemática; (3) discutem a prática docente, crenças, concepções e saberes práticos e (4) investigam conhecimentos, formação e/ou desenvolvimento profissional do professor. No entanto, vemos que são estudos pontuais e isolados que precisam ser experimentados novamente e validados por outros docentes e/ou pesquisadores.

(3) Averiguar se pesquisas mais recentes se reportam àquelas desenvolvidas no início dos anos 2000.

De maneira geral, notamos que as pesquisas, independente de serem de 2015 ou anos anteriores, pouco se reportam às produções anteriores e mencionadas neste texto. Quando isso acontece, as pesquisas pregressas são usadas para contextualizar, apresentar, fundamentar, analisar dados ou para validar alguma conclusão. Esteves (2001) como foi um dos primeiros estudos dos anos 2000, menciona autores internacionais para embasar sua discussão teórica e metodológica acerca do tema. Não menciona autores brasileiros com produção pregressa à sua como, por exemplo, os estudos de Sturn (1999) na UNICAMP. Costa (2003) menciona Esteves (2001) para contextualizar sua análise da Proposta Curricular de São Paulo e para analisar livros didáticos.

Sabo (2010) menciona Esteves (2001) e Costa (2003) para contextualizar e para embasar sua discussão teórica. Souza (2010) não menciona as pesquisas anteriores como a de Esteves (2001), Costa (2003) ou Eisenmann (2009) mesmo que não tratem da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação através da resolução de problemas, enfocam temáticas relacionadas à análise combinatória propondo também formas de ensino. Campos (2011) menciona Costa (2003) e Alves (2012) cita Souza (2010) para contextualizar o estudo.

Já Teixeira (2012) não menciona as pesquisas de Esteves (2001), Costa (2003), Eisenmann (2009), Sabo (2010), Souza (2010) e Campos (2011).Yahata (2012) menciona Esteves (2001) e Costa (2003) para contextualizar o problema e para validar argumentos. Santos (2015) não sinaliza o uso de pesquisas pregressas àquela que desenvolveu tais como as pesquisas de Esteves (2001), Costa (2003), Eisenmann (2009), Sabo (2010), Souza (2010), Campos (2011), Alves (2012) e Yahata (2012). Finalizando, Pinheiro (2015) cita Esteves (2001) e Sabo (2010) para contextualizar o estudo e não menciona Costa (2003), Eisenmann (2009), Souza (2010), Campos (2011), Alves (2012) eYahata (2012). Finalmente, ressaltamos que as produções de Esteves (2001) e Costa (2003) são mencionadas em alguns estudos posteriores, dando-nos a impressão de que são os pioneiros na discussão desse tema na região sudeste a partir dos anos 2000.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. **O ensino de análise combinatória na educação básica e a formação de professores**. Rio de Janeiro, 2012, 176 p. Dissertação (Mestrado

Acadêmico em Ensino de Matemática). Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMPOS, C. E. **Análise combinatória e proposta curricular paulista**: um estudo dos problemas de contagem. São Paulo, 2011, 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

COSTA, C. A. **As concepções dos professores de matemática sobre o uso da modelagem no desenvolvimento do raciocínio combinatório no ensino fundamental**. São Paulo, 2003, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

EISENMANN, A. L. K. **IComb**: um sistema para o ensino e aprendizagem de combinatória em ambiente Web. São Paulo, 2009, 97 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ESTEVES, I. **Investigando os fatores que influenciam no raciocínio combinatório em adolescentes de 14 anos – 8ª série do ensino fundamental**. São Paulo, 2000, 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FIORENTI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KILPATRICK, J. A history of research in mathematics education. In: GROUWS, D. A. (Ed.), **Handbook of research on mathematics teaching and learning**. National Council of Teachers of Mathematics & Macmillan. New York: Macmillan, 1992, p. 3-35.

_____. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico. **Zetetiké**, Campinas: SP, v. 4, n. 5, p. 99-120, jan./jun. 1996.

PAGANI, E. M. L.; ALLEVATO, N. S. G. Ensino e aprendizagem, de cálculo diferencial e integral: um mapeamento de algumas teses e dissertações produzidas no Brasil. **Vidya**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 61-74, jul./dez. 2014.

PINHEIRO, C. A. de M. **Análise combinatória**: organizações matemáticas e didáticas nos livros escolares brasileiros no período entre 1895-2009. São Paulo, 2015, 145 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6. N. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMBERG, T. A. Perspectives on scholarship and research methods. In: GROUWS, D. A. (Ed.), **Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**. National Council of Teachers of Mathematics & Macmillan. New York: Macmillan, 1992, p. 49-64.

SABO, D. R. **Saberes docentes**: a análise combinatória no Ensino Médio. São Paulo, 2010, 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, J. A. F. L. **A produção de significações sobre combinatória e probabilidade numa sala de aula do 6º ano do ensino fundamental a partir de uma prática problematizadora**. São Paulo, 2015. 192 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco, São Paulo.

SOUZA, A. C. P. de. **Análise combinatória no ensino médio apoiada na metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas**. Rio Claro, 2010, 344 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, Rio Claro.

TEIXERA, P. J. M. **Um estudo sobre os conhecimentos necessários ao professor de matemática para a exploração de problemas de contagem no ensino fundamental**. São Paulo, 2012. 459 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo.

YAHATA, E. A. **O desenvolvimento de habilidades metacognitivas na resolução de problemas de análise combinatória**. Rio de Janeiro, 2012, 141 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Matemática). Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Autores	GT-19/22
Simone Damm Zogaib; Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO SUDESTE BRASILEIRO

Simone Damm Zogaib – UFES

Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner - UFES

1INTRODUÇÃO

As informações deste artigo referem-se a achados parciais de uma investigação de maior amplitude intitulada *Matemática na Educação Infantil: uma análise da produção existente no Brasil.* Essa pesquisa converge para um estado da arte[179] (ROMANOWSKI, ENS, 2006; FERREIRA, 2002), em que estamos analisando dissertações e teses sobre a temática em universidades brasileiras que possuem programas de pós-graduação em educação, em educação matemática e em matemática; artigos em periódicos relacionados à educação matemática e à educação infantil; trabalhos apresentados em eventos de educação matemática nacionais e internacionais, livros e capítulos de livros que versam sobre a temática em questão.

O objetivo principal deste texto, portanto, é apresentar uma análise de pesquisas que fazem interface entre a educação infantil e a matemática na produção acadêmica de dissertações de mestrado e teses de doutorado da Região Sudeste do Brasil. Nesse sentido, nos propomos a apontar o estado do conhecimento (ROMANOWSKI, ENS, 2006; FERREIRA, 2002) dos estudos publicados no período de 2005 a 2015, procedendo a análise, categorização e discussão dos enfoques e perspectivas que se configuram nas investigações. Esperamos que as temáticas apresentadas, os referenciais teóricos e metodológicos encontrados ofereçam um panorama dos estudos realizados e possibilitem o delineamento de pesquisas e discussões futuras.

Nesse sentido, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: Qual é o estado do conhecimento das pesquisas de mestrado e doutorado no sudeste brasileiro que fazem interface entre matemática e educação infantil? Especificamente é nosso propósito apontar e analisar o quantitativo de estudos, as temáticas investigadas, as tendências teóricas e metodológicas, as lacunas e perspectivas futuras relacionadas à matemática na educação infantil. Como suporte teórico e metodológico deste estudo, nos reportamos principalmente às obras de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Fiorentini e Lorenzato (2006) e Kilpatrick (1992)

O presente artigo está estruturado em três partes. Na primeira, relatamos o percurso metodológico que adotamos para a construção do estado do conhecimento das pesquisas sobre educação infantil e matemática na região sudeste brasileira. Na segunda, apresentamos: a) um retrato geral das pesquisas que estabelecem a interface entre educação infantil e matemática nas instituições de ensino superior públicas e privadas; b) uma categorização das dissertações e teses encontradas, considerando as tendências de pesquisa nacionais e internacionais em educação matemática. Finalizamos com algumas considerações acerca dos estudos analisados e das lacunas de pesquisa sobre a temática investigada.

2 NO PERCURSO METODOLÓGICO, O ESTADO DO CONHECIMENTO

Escolhemos para responder as questões deste estudo um percurso metodológico que consiste na construção do "estado do conhecimento" a respeito da matemática na educação infantil,na produção acadêmica de dissertações e teses do sudeste brasileiro. (ROMANOWSKI, ENS, 2006; FERREIRA, 2002) Romanowski (2006), inclusive, aponta critérios para a realização de uma pesquisa nessa direção. Relacionamos tais indicações do autor com os procedimentos que adotamos para este estudo:

a) *definição dos descritores para direcionamento das buscas:* quando os repositórios de produções possibilitavam a pesquisa por descritores, nós utilizamos "educação infantil", "educação matemática", "matemática educação infantil", criança, infância;

b) *localização dos bancos de teses e dissertações e/ou bibliotecas digitais com tais acervos:* inicialmente, buscamos a relação de instituições de ensino superior públicas e privadas da região sudeste. Em seguida, procuramos no site de cada instituição os programas de pós-graduação em educação, em educação matemática e em matemática. A partir da localização dos programas, seguíamos a busca conforme o direcionamento de cada site institucional;

c) *estabelecimento de critérios para seleção do material para elaboração do estado do conhecimento:* após a utilização dos descritores, realizamos a seleção inicial através da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave. Quando necessário, fizemos a leitura da introdução para confirmarmos a relação com a temática do estudo;

d) *levantamento e coleta das teses e dissertações catalogadas:* os textos completos das produções correspondentes ao estudo foram catalogados e renomeados em pastas eletrônicas por instituição de ensino superior;

e) l*eitura das publicações com elaboração de sínteses preliminares:* realizamos a leitura das teses e dissertações e elaboramos fichamentos com indicação do ano, instituição, curso, programa, título, autor e orientador, resumo e palavras-chave, objetivos, questões de pesquisa, metodologia, referencial teórico, principais resultados, observações e comentários;

f) *organização do relatório de estudo com a sistematização dos dados e indicação das tendências teóricas e metodológicas:* este estudo refere-se a essa elaboração sistematizada dos dados encontrados nas teses e dissertações elencadas;

g) *análise dos dados e elaboração das conclusões correspondentes:* para esta investigação, optamos por indicar as instituições de ensino superior e programas de pós-graduação que apresentam alguma produção relacionada à matemática na educação infantil. Além disso, elaboramos uma descrição sucinta dos objetivos de cada estudo e seus correspondentes resultados, bem como uma análise das temáticas e dos referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa, à luz das tendências de pesquisa em educação matemática indicadas por Kilpatrick(1992) e Fiorentini e Lorenzato (2006). Por fim, apresentamos as conclusões referentes

aos objetivos propostos, procedimentos de pesquisa e análise dos dados encontrados.

3 MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REGIÃO SUDESTE

Neste item, apresentamos uma panorâmica da produção em universidades públicas e privadas da Região Sudeste de pesquisas relativas à matemática na educação infantil. Das 34 instituições, apenas 06 apresentaram estudos relacionados à temática de nossa pesquisa. São 11 trabalhos, 09 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorados.

Quadro 1 - Produção por Instituição de Ensino Superior (2005-2015)

Instituição	Nº de Trabalhos	Dissertações	Teses	Total
FE – Unicamp	136	00	01	01
PUC – SP	354	02	00	02
PUC-CAMPINAS	182	01	00	01
UNESP	1679	02	01	03
USF	170	02	00	02
USP	555	02	00	02
TOTAL	3.076	09	02	11

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na Biblioteca Digital da Unicamp[180], no Programa de Pós-graduação em Educação, com área de concentração em Educação Matemática, encontramos somente 01 tese relacionada à matemática na educação infantil, dos 136 trabalhos indicados. Esse estudo tratava da produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil (PALMA, 2010).

No Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP[181], foram defendidas 354 dissertações e teses. Dessas, apenas 02 dissertações referem-se à matemática na educação infantil. Uma delas versava sobre os saberes dos professores de educação infantil relacionados à construção numérica (GARCIA, 2006). A outra discutia a relação entre literatura infantil e matemática, um estudo realizado com crianças de 5 e 6 anos de idade (CARVALHO, 2010). Já na PUC - Campinas[182], no Programa de Pós-Graduação em Educação, entre as

[180] Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/ Acesso em: 21 fev. 2016.

[181] Disponível em: http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-matematica Acesso em 29 abr. 2016

[182] Disponível em www.puc-campinas.edu.br/pos-graduacao/stricto-sensu/programa-de-posgraduacao-em-educacao--doutorado/teses-e-dissertacoes/ Acesso em: 29 abr. 2016.

pesquisas de mestrado e doutorado, contabilizamos 01 dissertação referente à matemática na educação infantil (FONSECA, 2013). Este trabalho tratava dos saberes matemáticos desenvolvidos na educação infantil e sua relação de continuidades com as práticas pedagógicas no 1º ano do ensino fundamental.

Na Universidade Estadual Paulista - UNESP, nos *campi* de Araraquara, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro, das 1.679 dissertações e teses disponibilizadas no site[183], encontramos 02 dissertações es 01 tese referente à temática. As dissertações discutiam as concepções e práticas dos professores em relação à geometria (RIBEIRO, 2010) e as práticas de ensino de matemática na educação infantil no município de Presidente Prudente-SP. A tese se referia às experiências educativas infantis imagéticas e da matemática que delas emerge (CHISTÉ, 2015). Já na Universidade São Francisco – USF[184], verificamos 02 dissertações de mestrado. A primeira apresentava às marcas e ausências da matemática escolar na trajetória das professoras de educação infantil (MOURA, 2015). A segunda confrontava as práticas dos professores de educação infantil e a implementação do novo currículo para matemática na rede municipal de ensino (CAMARGO, 2014).

No Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)[185], no campo da pós-graduação em educação, especificamente relacionada à educação infantil, encontramos 02 dissertações referentes à matemática com as seguintes temáticas: construção da noção de número (VILLAS BÔAS, 2007) e olhares sobre a matemática na infância (SILVA, 2008).

Diante da produção acadêmica encontrada, é notória a constatação da reduzida quantidade de estudos. Tal situação nos leva a pensar em algumas necessidades: a) a urgente ampliação dos estudos científicos sobre a temática, dada a importância da aprendizagem matemática para a vida das crianças e dos adultos; b) dada a exiguidade do tema, temos um campo aberto para pesquisas científicas que contribuam para o avanço do campo da educação matemática para crianças, para as mudanças das práticas pedagógicas referentes à matemática na educação infantil. Podemos verificar no quadro abaixo o que acabamos de argumentar.

Quadro 3- Relação de Teses e Dissertações por Instituições de Ensino Superior

---

[183] Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/ Acesso em: 18 fev.2016

[184] Disponível em: http://www.usf.edu.br/publicacoes/dissertacoes.vm?pagina=2&programa=Educacao&ano=todos& Acesso em: 21 fev. 2016.

[185] Disponível em: http://www.teses.usp.br/ Acesso em 20 fev. 2016

Instituição	Título dos Trabalhos
FE – Unicamp 01 Tese	A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil (2010)
PUC – Campinas 01 Dissertação	Saberes matemáticos: continuidade ou descontinuidade entre educação infantil e ensino fundamental (2013)
PUC – SP 02 Dissertações	Os saberes dos professores de educação infantil em relação à construção numérica: formação de professores em um grupo cooperativo (2006) A literatura infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil (2010)
UNESP 02 Dissertações 01 Tese	A geometria na educação infantil: concepções e práticas dos professores (2010) Fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente e a formação docente. (2007)
	Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas (2015)
USF 02 Dissertações	Práticas de professoras da educação infantil no desenvolvimento curricular em matemática (2014) Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar (2015)
USP 02 Dissertações	Construção da noção de número na educação infantil: jogos como recurso metodológico (2007) M Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares (2008)

Fonte: Elaborado pelas autoras

3.1 Produção Acadêmica e Tendências de Pesquisa em Educação Matemática: uma Categorização Possível

Kilpatrick (1992) e Fiorentini e Lorenzato (2006) apresentaram em seus estudos os focos temáticos de pesquisa internacionais e nacionais em educação matemática, a partir da década de 1990. Em seu texto, Kilpatrick apontou as seguintes temáticas: 1) Processo ensino-aprendizagem da matemática; 2) Mudanças curriculares; 3) Utilização de TICs no ensino e na aprendizagem da matemática; 4) Prática docente, crenças, concepções e saberes práticos; 5) Conhecimentos e formação/ desenvolvimento profissional do professor; 6) Práticas de avaliação; 7) Contexto sociocultural e político do ensino-aprendizagem da matemática.

Fiorentini e Lorenzato (2006) indicaram como focos temáticos das pesquisas brasileiras: 1) Ensino de álgebra e pensamento algébrico; 2) Ensino de geometria e pensamento geométrico; 3) Educação estatística; 4) Informática e ensino de matemática; 5) Análise da comunicação e do discurso de professor e alunos em sala de aula; 6) Estudo dos processos interativos em sala de aula; 7) Saberes docentes sobre a prática pedagógica em matemática; 8) Didática e epistemologia da matemática; 9) Desenvolvimento profissional de professores de matemática; 10) Psicanálise e educação matemática.

Podemos notar uma certa correspondência entre as tendências temáticas de pesquisa internacionais e nacionais, principalmente no que se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem, à utilização de TICs e ao desenvolvimento e formação de professores de matemática. Para outros focos temáticos como práticas de avaliação, mudanças curriculares e a relação entre psicanálise e educação matemática não encontramos relação imediata e, para encontrar tais correspondências seria necessário um estudo específico.

Ao compararmos a produção de dissertações e teses elencadas (Quadro 3) com as tendências de pesquisa internacionais e nacionais em educação matemática, podemos encontrar: 08 trabalhos referentes aos temas *saberes docentes e de formação/desenvolvimento profissional do professor*; e 03 estudos relativos à aprendizagem de determinados conhecimentos matemáticos pelas crianças, que talvez pudessem se aproximar dos focos temáticos de *Didática e Epistemologia da Matemática e/ou Estudo dos processos interativos na sala de aula* (Brasil) e, de modo geral, ao foco *Processo ensino-aprendizagem da matemática* (internacional).

Assim, quando relacionamos a produção existente na Região Sudeste com os temas de estudo em educação matemática, podemos visualizar as lacunas das pesquisas acadêmicas. No período de 2005 a 2015, não encontramos trabalhos relacionados à educação estatística, utilização de TICs no ensino e aprendizagem matemática, práticas de avaliação, psicanálise e educação matemática. Mesmo os estudos referentes à construção numérica, às concepções geométricas e à formação dos professores são muito poucos para indicar um avanço científico relevante. Sem falar nos estudos relacionados à etnomatemática e à história da matemática, por exemplo, presentes no debate científico recente de outros níveis de ensino e nos eventos nacionais e internacionais da educação matemática.

A partir dessa análise, o que podemos apontar é uma categorização inicial da produção encontrada em pesquisas em duas vertentes: a) a formação do professor para o

ensino/aprendizagem/avaliação de matemática na educação infantil; b) o processo de aprendizagem do conhecimento matemático pelas crianças. Dessa forma, poderíamos distribuir os trabalhos nas seguintes categorias e temáticas correspondentes:

Quadro 4- Distribuição dos trabalhos por categorias e subcategorias

CATEGORIA	TEMÁTICAS CORRESPONDENTES	Nº DE TRABALHOS
1 – Formação do professor para o ensino/aprendizagem/avaliação da matemática na educação infantil	1.1 Construção numérica pelo professor de educação infantil. 1.2 Geometria na educação infantil 1.3 Crenças, concepções, significados e práticas do professor que ensina matemática na educação infantil.	1/15 1/15 6/15
2 – Processos de aprendizagem do conhecimento matemático pelas crianças	2.1 Construção da noção de número pelas crianças 2.2 Lateralidade e contagem através da literatura infantil. 2.3Matemática através das experiências imagéticas infantis.	1/15 1/15 1/15

Fonte: Elaborado pelas autoras

3.1.1 Formação do professor para o ensino/aprendizagem/avaliação da matemática na educação infantil

Em relação à categoria formação de professores encontramos 08 estudos. São 07 dissertações de mestrado: Moura (2015), Camargo (2014), Fonseca (2013), Ribeiro (2010), Silva (2008), Azevedo (2007), e Garcia (2006); e uma única tese de doutorado, Palma (2010). Apresentamos, nesta parte, uma breve descrição das intenções e achados das referidas pesquisas relacionadas à formação de professores que ensinam matemática na educação infantil.

A dissertação de Moura (2015), *Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar,* focalizou a formação inicial de professoras da educação infantil e suas relações com a matemática escolar. Identificou as marcas e/ou ausências da matemática escolar na formação inicial docente e como se relacionavam com suas escolhas pessoais. Em suas conclusões, o autor ressaltou que: a) as marcas das aulas de matemática escolar são positivas e negativas; b) tais marcas têm relação com docência na educação infantil, porque não trabalhariam com a matemática escolar considerada complicada; c)as

práticas que elas realizam em relação à matemática se aproximam do que as pesquisas têm valorizado, mas de forma intuitiva e tímida, sem um processo reflexivo sobre o conhecimento matemático.

Em 2014, Camargo defendeu sua dissertação sob o título *Práticas de professoras da educação infantil no desenvolvimento curricular em matemática.* Analisou a relação entre as práticas das professoras de educação infantil e o novo currículo em implantação. Os achados principais da pesquisa apontaram que: a) as práticas das professoras não se relacionavam diretamente com o currículo prescrito, havendo uma (res)significação da aprendizagem; b) havia evidências de um conhecimento didático-pedagógico para a educação infantil, mas o conhecimento matemático, em geral, era espontâneo e pouco aprofundado; c) a participação das professoras no grupo de formação possibilitou compreensão do documento curricular e de sua relação com as práticas docentes.

Fonseca (2013) apresentou a dissertação de mestrado *Saberes matemáticos: continuidade ou descontinuidade entre educação infantil e ensino fundamental?* Analisou as práticas pedagógicas que envolviam o desenvolvimento de conceitos matemáticos na educação infantil e aproximações/implicações dessas práticas para a continuidade da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Após observação do trabalho pedagógico em uma turma de educação infantil e entrevistas com docentes do primeiro ano do ensino fundamental, a autora sinalizou: a) a falta de articulação entre as ações desenvolvidas na educação infantil e o trabalho no primeiro ano do ensino fundamental; b) a existência de muitas lacunas na formação dos professores para o trabalho com a matemática, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental.

Ribeiro (2010), em *A geometria na educação infantil: concepções e práticas de professores* investigou concepções e ações pedagógicas de professoras da educação infantil quanto ao ensino das noções geométricas para crianças. Entre os resultados, encontramos que: a) embora os documentos oficiais para a educação infantil enfatize um trabalho articulado entre os eixos matemáticos, houve uma centralização em "números e sistemas de numeração"; b) a geometria, quando trabalhada pelas professoras, foi abordada sem relação com demais conteúdos da matemática e focalizou a nomeação das figuras geométricas – quadrado, triângulo, retângulo e círculo; c) a metodologia de ensino não incorporou o lúdico nas atividades que envolvem geometria;

d) ainda é precária a formação dos professores sobre os conteúdos de geometria para a educação infantil e anos iniciais.

Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares é o título da dissertação de Silva (2008), que investigou os indicadores e determinantes do processo de aprendizagem do educador em relação ao ensino de matemática na educação infantil. A pesquisa mostrou como os educadores participantes se apropriaram de conhecimentos e práticas educativas de organização do ensino durante um período de formação colaborativa. Tendo como fundamento a Teoria da Atividade de Leontiev (1988), concluiu que propostas pedagógicas consubstanciadas em currículo para o ensino de matemática requeriam uma apropriação baseada em sentidos e significados do trabalho pedagógico para o coletivo de formação.

A pesquisa de Azevedo (2007), *Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente,* se propôs a uma análise qualitativa a respeito das bases do ensino de matemática na educação infantil, expressas nos discursos das professoras e das orientadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. Depois de entrevistados 51 professores e 17 orientadores pedagógicos, a autora enfatizou em suas considerações finais: a) as concepções das professoras sinalizaram a dificuldade de trabalhar a matemática com intencionalidade no espaço da educação infantil que apregoa a preservação da espontaneidade da criança; b) a própria ambiguidade revelada pelos professores entre intencionalidade pedagógica e espontaneidade da criança pode indicar as lacunas de sua formação para o ensino de matemática na educação infantil; c) há necessidade de ampliar o campo conceitual da matemática para além dos números e, consequentemente, o trabalho com as áreas como grandezas e medidas, espaço e forma, estatística e probabilidade.

Como resposta ao seu objetivo geral, Azevedo (2007) ressaltou que as bases do trabalho dos professores com a matemática na educação infantil, embora se relacionem com os documentos oficiais, com a formação inicial e continuada, com as orientações pedagógicas que recebem, são filtradas a partir de sua experiência de vida e profissional, construindo um sentido pessoal para a sua prática. A autora ainda reforçou que não há incompatibilidade entre o trabalho pedagógico com o conhecimento matemático e a espontaneidade da criança, desde que o professor tenha uma visão clara das características da educação infantil, que difere da sistematização mais formal do ensino fundamental.

Na dissertação *Os saberes dos professores de educação infantil em relação à construção numérica: formação de professores em grupo cooperativo,* Garcia (2006) se propôs a identificar tais saberes e como as docentes que participaram de um grupo cooperativo vão construindo novos saberes e novas formas de compreender e lidar com a construção numérica das crianças. Após a análise dos dados, a autora afirmou que: a) as professoras apontaram suas dificuldades com a matemática como fator inibidor para o seu ensino enquanto docentes; b) antes do grupo colaborativo de formação, o ensino de matemática era muito superficial, com pouca reflexão e preparação, restrito à relação número/quantidade; c) o trabalho com o grupo colaborativo proporcionou conhecimentos sobre a construção numérica das crianças que antes não conheciam; d) as investigações que as professoras realizaram com os próprios alunos foi importante para o desenvolvimento do trabalho, pois começaram a compreender como eles pensam.

Palma (2010), em sua tese *A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental,* analisou como se dá o movimento de produção de sentidos acerca do ensino e da aprendizagem de matemática de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. Tal estudo teve como sujeitos de pesquisa 04 alunas da disciplina Estágio Supervisionado em seus processos de formação inicial para o ensino de matemática na educação infantil (02 alunas) e no ensino fundamental (02 alunas).

Com base na Teoria da Atividade de Engeström (1999), afirmou que o que mobiliza os sujeitos não era apenas aquilo que aprendiam, mas os sentidos que atribuíam ao que aprendiam, os motivos que os incitavam a pensar e a agir. Sendo assim, apresentou a formação de sentidos sobre o aprender e o ensinar matemática, como um processo situado e histórico, produzido a partir da interação, com suas descontinuidades e oscilações. Tais sentidos se sustentavam no processo de formação, mediados por uma aprendizagem conscientizada e fortalecidos pela professora formadora, com suporte intencional na abordagem histórico-cultural.

3.1.2 Processos de aprendizagem do conhecimento matemático pelas crianças

Quanto à categoria que agrupa os estudos relacionados à aprendizagem do conhecimento matemático pelas crianças, foram encontradas 02 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado, Carvalho (2010), Villas Bôas (2007) e Chisté (2015) respectivamente. Da mesma forma, apontamos de modo descritivo, os objetivos propostos e os respectivos resultados de pesquisa.

O estudo de Carvalho (2010) *A literatura infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil teve* como propósito demonstrar que conceitos matemáticos como lateralidade e contagem podem ser trabalhados na relação com a literatura e aprendidos por crianças de 5 e 6 anos de idade, na educação infantil. A partir da contação de histórias, o estudo envolveu momentos de expressão corporal, brincadeiras, jogos, músicas, além de registros escritos e em desenhos. Entre as conclusões, o autor destacou que: a) professores da educação infantil necessitavam ter maior clareza do desenvolvimento infantil de suas crianças, levando em conta suas necessidades afetivas, sociais, cognitivas etc.; b) havia a necessidade de enfatizar atividades que envolvam movimentos, músicas, manipulação de objetos e jogos para a construção de conceitos matemáticos, especificamente, de lateralidade e contagem; c) há que se levar em conta as manifestações, curiosidades e desejos de conhecimento das crianças para o trabalho com os conceitos matemáticos na educação infantil.

A Construção da noção de número na educação infantil: jogos como recurso metodológico intitula a pesquisa de mestrado realizada por Villas Bôas (2007). Analisou a utilização do jogo com intencionalidade pedagógica para a resolução de problemas relacionados à contagem, comparação de quantidades, cálculo e notações elaboradas pelas crianças. Em seus resultados enfatizou: a) a existência de progressos efetivos das crianças em relação à aprendizagem dos conteúdos propostos; b) a evolução das notações das crianças ao representar a resolução dos problemas; c) a importância da avaliação constante dos tipos de jogos utilizados para o ensino e a aprendizagem dos conceitos matemáticos; d) a confirmação de que os jogos podem ser um recurso metodológico para a construção da noção de número pelas crianças na educação infantil.

Chisté (2015) apresentou a tese *Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas.* Em um estudo que classifica como pesquisa por experiência, a autora procura compreender as relações entre infância e experiência matemática na educação infantil, através da produção de imagens pelas crianças longe do olhar direcionado do adulto. Essa pesquisa com imagens infantis, feitas pelas próprias crianças, encontra potências do pensamento infantil relacionado à matemática que se pode descobrir, inventar, experimentar e significar a partir da criança. Chisté (2015) destaca em seus achados com as crianças: a) o que escapa aos olhos da professora e se configura como modos de profanações infantis; b) as fugas que as crianças realizam das experiências sem sentido para elas ou como produzem seus próprios significados; c) a

criação, invenção e recriação de outros e novos sentidos para as experiências matemáticas; d) a matemática que emerge dessas experiências infantis imagéticas.

3.1.3 Tendências metodológicas de pesquisa

A partir da década de 1980, surgem novas tendências metodológicas no cenário internacional da pesquisa em educação matemática. De acordo com Kilpatrick (1992), os estudos passam a ter uma abordagem mais interpretativa e crítica. A primeira refere-se àquela pesquisa em que o pesquisador se insere no ambiente educativo para compreender e interpretar os significado dos fenômenos. A segunda relaciona-se a estudos em que o pesquisador intervém no ambiente educacional, provocando mudanças. Kilpatrick afirma uma mudança de uma tendência tradicional (explicação, predição e controle) para um tendência contemporânea (compreensão, interpretação e ação) de pesquisa. Fiorentini e Lorenzato (2006) afirmam que, no Brasil, a partir da década de 1990, também nos deparamos com mudanças nas tendências de investigação educacional, não diferindo muito das perspectivas norte-americanas. Há uma maior consistência e cuidado teórico-metodológico e uma atenção voltada para as práticas de ensino, com o aumento do número de estudos do tipo de pesquisa-ação.

De modo geral, ao considerar o conjunto de pesquisas que encontramos, podemos afirmar que envolveram uma abordagem mais contemporânea de investigação, numa postura mais interpretativa do ambiente educacional. Em todos os 11 estudos elencados, encontramos a indicação de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com suporte teórico em Ludke e André (1986), Chizzoti (1995), Flick (2009) Gatti (2010) e Fiorentini (1995, 2002).

Em geral, os estudos analisados apresentaram como procedimentos metodológicos: a) a análise documental especialmente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as propostas curriculares das redes estaduais e municipais de ensino, os projetos políticos pedagógicos das escolas e os planejamentos semanais dos professores; b) a entrevista semi-estruturada com professores, diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos relacionados à educação infantil, na escola ou em grupos de formação docente inicial e continuada; c) a observação participante das salas de aula de educação infantil, das reuniões pedagógicas e dos encontros dos grupos de formação dos professores; d) a utilização de atividades/experimentos de ensino com as crianças, envolvendo contação de histórias, aplicação de jogos e músicas e outros recursos para mediar a aprendizagem matemática de conceitos.

Em relação aos dados coletados, notamos que a maior parte dos estudos elegem categorias de análise para proceder a organização e interpretação das informações. Somente as pesquisas de Chisté (2015), Moura (2015) e Palma (2010) apresentam um tom metodológico diferenciado. A primeira, por trabalhar com a pesquisa por experiência, através da produção de imagens pelas crianças. A segunda, por utilizar o método (auto)biográfico com as entrevistas narrativas, análises textualizadas e semelhanças das singularidades encontradas nesse tipo de procedimento. A terceira, por fundamentar seus procedimentos de análise na Teoria da Atividade de Engeström (1999), utilizando para a interpretação dos dados as categorias "isolado" e "episódios de formação", próprios da referida teoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construirmos o "estado do conhecimento" da produção acadêmica de dissertações e teses do sudeste brasileiro, reafirmamos a importância de estudos dessa natureza, pois contribuem para a organização das informações e resultados obtidos através das pesquisas. Essa ordenação possibilita a percepção de contradições, identificação de lacunas, mudanças de perspectivas e o avanço da produção do conhecimento científico de determinada área.

Quando retomamos a questão que norteou este estudo, *qual é o estado do conhecimento das pesquisas de mestrado e doutorado no sudeste brasileiro que fazem interface entre matemática e educação infantil?* podemos traçar alguns delineamentos. Em primeiro lugar, reforçamos que 09 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, em 10 anos, representam um número muito reduzido de pesquisas acadêmicas nas instituições de ensino superior do sudeste brasileiro. Há, certamente, um campo aberto para as investigações nesta área e uma correspondente necessidade de que sejam realizadas para o avanço do conhecimento científico e das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da matemática na educação infantil.

Em relação às temáticas investigadas, notamos um interesse maior pelas pesquisas relacionadas à formação de professores, que continua sendo uma das fortes tendências temáticas no campo da educação e da educação matemática. Alguns pontos em comum são evidenciados nos estudos, tais como: a precariedade da formação docente relacionada ao ensino da matemática na educação infantil, a trajetória escolar dos professores de educação infantil marcada, em geral, por uma rejeição à disciplina matemática; a ênfase do ensino de matemática em um dos eixos temáticos indicados nos RCNEI (1998), qual seja, "números e sistemas de numeração". Um dos pontos que

chamam a atenção refere-se aos estudos que tomam como base a Teoria da Atividade e discutem a relação entre efetividade da formação docente e a produção de sentidos e significados pelos professores.

Quanto às temáticas relacionadas à aprendizagem matemática das crianças, o número de pesquisas é menor e relaciona-se basicamente à construção numérica e ao desenvolvimento da lateralidade infantil. São estudos que envolvem intervenção no ambiente de pesquisa, através da aplicação de jogos, contação de histórias, realização de desenhos, utilização de músicas e outros recursos, mediando a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Destacamos aqui que, ao analisar tais trabalhos, percebemos ainda, apesar do avanço a respeito das concepções de criança e de infância, uma lógica adultocêntrica de pesquisa, pensada na direção adulto-criança. Apenas o estudo de Chisté (2015) trabalha a pesquisa a partir/com as crianças, ao investigar as produções imagéticas infantis e a matemática criada e reinventada nesse contexto.

Quanto às tendências metodológicas, podemos inferir que, nos últimos dez anos, há uma certa permanência de procedimentos de pesquisa atrelados a uma abordagem qualitativa de investigação: análise documental, observação participante, entrevistas semi-estruturadas, aplicação de atividades/experimentos para professores e alunos numa perspectiva de intervenção, referenciada por Fiorentini (1995, 2002) como um tipo de pesquisa-ação. Em geral, os dados são analisados por categorias previamente estabelecidas ou construídas no processo de pesquisa. Dos 11 estudos, 03 apresentam uma organização metodológica diferenciada, ao utilizar entrevistas narrativas, métodos (auto)biográficos e produção de imagens pelas crianças.

Se pudermos definir "o estado do conhecimento" em que nos encontramos em relação à interface entre matemática na educação infantil, talvez diríamos que estamos em um "estado inicial do conhecimento", o que nos deixa otimistas, porque já encontramos estudos correspondentes e também porque há lacunas de estudo em todas as tendências temáticas, mas também apreensivos, porque não podemos dizer que haja um avanço significativo das pesquisas para o ensino e aprendizagem da matemática pelas crianças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. D. de. *Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.* Presidente Prudente, SP, 2007, 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente, SP.

CAMARGO, G. G. de. *Práticas de professores de educação infantil no desenvolvimento curricular em matemática*. Itatiba, SP, 2014, 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

CARVALHO, R. P. *A literatura infantil e a matemática:* um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil. São Paulo, 2010, 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

CHISTÉ, B. S. *Devir-criança da matemática:* experiências educativas infantis imagéticas. Rio Claro, SP, 2015, 107 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, SP.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte*". Educação & Sociedade,* São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FIORENTI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática*: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FONSECA, A. C. *Saberes matemáticos:* continuidade ou descontinuidade entre educação infantil e ensino fundamental? Campinas, SP, 2013, 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

GARCIA, M. da F. *Os saberes dos professores de educação infantil em relação à construção numérica:* formação de professores em um grupo cooperativo. São Paulo, 2006, 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

KILPATRICK, J. A history of research in mathematics education. In.: *Handbook of research on mathematics teaching and learning*: a project of the National Coulcil of Teachers of Mathematics. New York: Macmilian Publishing Company, 1992.

MOURA, J. F. de. *Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente:* as marcas e as ausências da matemática escolar. Itatiba, SP, 2015, 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

PALMA, R. C. D. da. *A produção dos sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil.* Campinas, SP, 2010, 196 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

RIBEIRO, A. da S. *A geometria na educação infantil:* concepções e práticas dos professores. Presidente Prudente, SP, 2010, 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente, SP.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, set-dez 2006.

SILVA, S. S. *Matemática na infância, uma construção, diferentes olhares.* São Paulo, 2008, 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.

VILLAS BÔAS, M. C. *Construção da noção de número na educação infantil:* jogos como recurso metodológico. São Paulo, 2007, 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.

Autores	GT-19/22
José Roberto de Campos Lima; Barbara Lutaif Bianchini	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE PENSAMENTO ALGÉBRICO NO CURRÍCULO DO BRASIL E DO CHILE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Roberto de Campos Lima – PUCSP
Barbara Lutaif Bianchini – PUCSP

Introdução

Este artigo se propõe a trazer algumas reflexões sobre o pensamento algébrico nos currículos prescritos do Brasil e do Chile, com foco nos anos iniciais da educação básica, objetivando uma melhor compreensão dos conceitos inseridos.

Segundo Januário (2012) temos que

> O *currículo prescrito* é o nível em que há a existência de prescrição ou orientação do que se entende por seu conteúdo e pode ser caracterizado por um conjunto de decisões e orientações normativas tomadas no interior das secretarias federais, estaduais e municipais de educação. (JANUÀRIO, 2012, p.57)

Estabelecer uma comparação dos currículos prescritos do Brasil e do Chile, se torna importante uma vez que os dois países em 2012 propõe mudanças em seus currículos prescritos para os anos iniciais da educação básica (crianças prioritariamente de 6 a 8 anos), sendo que no Brasil é lançado o documento "Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º , 2º e 3º anos) do ensino Fundamental" e no Chile as "Bases Curriculares Nacionais" , que neste referido ano foi implantado do 1º ao 6º ano Básico. Sendo estes os documentos analisados nesta pesquisa para podermos comparar.

A comparação nos permite ampliar nossa visão, percebendo semelhanças e diferenças, que contribuem para melhor compreensão de nossa estrutura curricular, possibilitando análises considerando que o conhecimento matemático é globalizado.

Neste contexto, consideramos que o pensamento algébrico deva ser desenvolvido desde os primeiros anos escolares, como indicado inclusive por NCTM (2000), Lins e Gimenez (2001), que chamamos estes de educação infantil no Brasil. A comparação de currículo, contribuirá para nossa percepção de qual concepção de pensamento algébrico está sendo contemplada nos currículos de ambos os países. Para fins curriculares, tanto no Brasil, quanto no Chile, os anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondem a crianças, prioritariamente, dos 6 aos 8 anos.

No Brasil, antes da publicação do Documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012), o documento tomado como referência para estruturar currículos nos estados e municípios eram os Parâmetros Curriculares Nacionais" (BRASIL, 1997). Nas orientações contidas neste documento os conteúdos de matemática foram contemplados em 4 eixos: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento de Informação.

Diante da análise destes Parâmetros não há uma menção explícita sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico em seus eixos, sugerindo apenas que ele seja trabalhado no eixo Números e Operações, mas sem maiores aprofundamentos.

Os PCN já nos revelavam que o conhecimento algébrico ou o estudo da álgebra é dado como prioridade nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da educação básica. Para os anos iniciais, apenas verificamos o trabalho com pré-álgebra no eixo números e operações:

> Embora nas séries iniciais já se possa desenvolver uma pré-álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que os trabalhos algébricos serão ampliados; trabalhando com situações-problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da álgebra (como modelizar, resolver problemas aritmeticamente insolúveis, demonstrar), representando problemas por meio de equações (identificando parâmetros, variáveis e relações e tomando contato com fórmulas, equações, variáveis e

> incógnitas) e conhecendo a "sintaxe" (regras para resolução) de uma equação. (BRASIL, 1997, p. 39)

Temos uma diferença entre pensamento algébrico, como um modo de pensar algebricamente e por isso pode se dar em qualquer ano de escolaridade, e a pré-álgebra, que se refere a uma região de passagem da aritmética para a álgebra (AMERON, 2002).

Nos documentos curriculares do Chile, antes de 2012, já contemplavam a álgebra em seus eixos, sendo eles: Números e Operações, Álgebra, Padrões e Relações, Geometria, Medidas e Dados[186].

O Chile já evidenciava, antes das Bases Curriculares de 2012 (CHILE, 2012) e deixava bem claro sua preocupação com o ensino da álgebra, porém, o que queremos analisar é a concepção de pensamento algébrico que esteja sendo desenvolvida no intuito de fornecer dados que possam melhorar a discussão de estruturas curriculares voltadas aos anos iniciais que fornecerão informações para programas de formação de professores e materiais curriculares.

1. Caracterizando Estudos Comparados

A metodologia comparada, que consiste em verificar semelhanças e diferenças, se torna um bom instrumento para analisar sistemas educativos (CARVALHO, 2008).

Segundo Ferrer (2002) a Educação Comparada permite atingir quatro finalidades:

> - Ilustrar as diferenças ou semelhanças entre os sistemas dos vários países de educação;
> - Mostrar a importância que têm os fatores contextuais dos sistemas educativos como elementos explicativos de si mesmo;
> - Estabelecer as possíveis influências que tem os sistemas educativos sobre determinados fatores contextuais;
> - Contribuir para compreender melhor o nosso sistema educativo mediante o conhecimento do sistema educativos de outros países. (FERRER, 2002, p. 23).

Neste caso, estaremos realizando não uma comparação entre os sistemas educativos dos dois países, por completo, mas apenas entre o currículo prescrito, e mais

[186] Números y Operaciones, Álgebra, Patrones y Relaciones, Geometria, Mediciones y Datos.

especificamente no que se refere ao currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil, e do básico do Chile, voltado ao desenvolvimento do pensamento algébrico.

Para Carvalho (2014),

> é importante destacar o gradativo abandono das tradicionais fronteiras nacionais como as únicas ou principais categorias de análise dos sistemas e das políticas educacionais e sua substituição por referências ou internacionais ou regionais. Esse processo abriu novos horizontes para as discussões educacionais, especialmente quanto à utilização de uma metodologia dialética nos estudos comparativos. (CARVALHO, 2014, p. 139)

Assim, considerando as políticas adotadas pelo Brasil e pelo Chile, na mudança de seus currículos prescritos, coincidentemente no mesmo ano, 2012, poderemos estudar o efeito das pesquisas sobre desenvolvimento do pensamento algébrico nestes currículos.

2. Caracterizando o Pensamento Algébrico

Nos anos iniciais entendemos que a álgebra se caracteriza como um modo de pensar e "para a promoção deste modo de pensar, é essencial proporcionar experiências que envolvem conjecturar, generalizar e justificar usando uma variedade de representações e linguagens" (KIERAN, 2011 *apud* PONTE e BRANCO, 2013 p. 136).

Nessa etapa da escolarização, tem-se apresentado como prioridade o trabalho com aritmética. Ameron (2002) trata a resolução de problemas na aritmética direcionada a soluções numéricas em situações específicas. Em relação à álgebra, geralmente é solicitado aos estudantes descobrir e expressar a generalidade (que descrevemos como determinações de padrões e relações), observando além das especificidades. A generalização requer do estudante reconhecer os aspectos comuns de um, em outro, sendo estas características únicas.

O pensamento algébrico é caracterizado segundo Blanton e Kaput (2005, p.413 apud BECK,V.C.; SILVA J.A. 2015) como o "processo pelo qual os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de casos particulares, estabelecem essas generalizações através de discurso argumentativo, e expressam-nas de formas progressivamente mais formais e adequadas à sua idade".

Na década de 90, iniciou-se pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico nos primeiros anos escolares, com o intuito de compreender, e perceber como se caracteriza, a este estudo e início da aprendizagem dos conceitos algébricos denominou-se *Early Algebra*.

A *Early Algebra* tem por objetivo integrar a álgebra com outras subáreas da Matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental, no intuito de desenvolver uma forma de pensar e atuar em objetos, relações, estruturas e situações matemáticas, integrando razão e argumentação ao longo do curso. Apresenta também, desta forma uma estrutura de trabalho de investigação-exploratória, trabalha com a argumentação como recurso para desenvolvimento do pensamento algébrico, para promoção da aprendizagem e facilitar o posterior estudo formal de álgebra.

Com isso, quanto mais cedo a introdução do desenvolvimento do pensamento algébrico, melhor será para os aspectos formais da álgebra.

Em complemento, temos Fiorentini, Fernandes e Cristóvão (2005, p. 5) que nos explicam que o desenvolvimento do pensamento algébrico pode ocorrer de modo gradual, antes do uso de símbolos algébricos, sendo, para isso, alguns aspectos considerados importantes, denominados por eles como caracterizadores do pensamento algébrico:

- estabelecer relações/comparações entre expressões numéricas ou padrões geométricos;
- perceber e tentar expressar as estruturas aritméticas de uma situação-problema;
- produzir mais de um modelo aritmético para uma mesma situação-problema;
- produzir vários significados para uma expressão numérica;
- interpretar uma igualdade como equivalência entre duas grandezas ou entre duas expressões numéricas;
- transformar uma expressão aritmética em outra mais simples;
- desenvolver algum processo de generalização;
- perceber e tentar expressar regularidades ou invariâncias;
- desenvolver/criar uma linguagem mais concisa ou sincopada ao expressar-se matematicamente.

Temos também Kaput (1999, apud PONTE, BRANCO E MATOS, 2009, p. 9) que trata de cinco características do pensamento algébrico, que se relacionam entre si, sendo elas:

- a generalização e formalização de padrões e restrições;

– a manipulação de formalismos guiada sintaticamente;
– o estudo de estruturas abstratas; o estudo de funções, relações e de variação conjunta de duas variáveis; e
– a utilização de múltiplas linguagens na modelação matemática e no controle de fenômenos (PONTE, BRANCO e MATOS, 2009, p. 9)
–

O documento publicado pelo *National Council of Teachers of Mathematics*, intitulado *Principles and Standars for School Mathematics* (NCTM, 2000), traz recomendações de que o pensamento algébrico deve ser abordado pelos professores desde os primeiros anos de escolaridade, e que é importante que entendam que a álgebra deve ser compreendida como compreensão de padrões, relações entre quantidades de naturezas diversas e funções, representações de relações matemáticas, a análise de diferente situações e estruturas matemáticas para representar e análises de variáveis em diversos contextos.

O pensamento algébrico, desta forma, além de lidar com expressões algébricas, equações, inequações, sistemas de equações e de inequações e funções, contempla um modo de pensar verificando padrões, relações e estruturas matemáticas. Todos estes itens compõe um modo de pensar e fazem parte do conhecimento matemático, podendo assim ser desenvolvido nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental.

3. Comparando Currículos Prescritos do Brasil e do Chile

Os documentos "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental" e as "Bases Curriculares Nacionais do Chile" possuem os seguintes eixos estruturantes, entre eles o que se referem a álgebra e ao pensamento algébrico conforme podemos notar no quadro a seguir:

Quadro 1: Eixos Estruturantes Brasil- Chile

Eixos Estruturantes 2012	
Brasil	Chile

Números e Operações	Números e Operações
Pensamento Algébrico	Padrões e Álgebra
Espaço e Forma	Geometria
Grandezas e Medidas	Medidas
Tratamento da Informação	Dados e Probabilidades

Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos perceber que diferente do que traduzem as pesquisas, por denominação o Brasil insere como pensamento algébrico, já no Chile apresenta uma separação entre padrões e álgebra e o próprio NCTM orienta, padrões deveria fazer parte do estudo de álgebra, e do desenvolvimento do pensamento algébrico.

O documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012) apresenta orientações sobre o conhecimento matemático e sua abordagem sobre o pensamento algébrico, explicitando que

> A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Desta maneira, parte do trabalho de letramento e alfabetização matemática tem nessas regularidades o suporte teórico para o desenvolvimento de três eixos estruturantes: o eixo dos números, o de espaço e forma e também do desenvolvimento inicial do pensamento algébrico. (BRASIL, 2012, p. 67)

Assim, o documento Brasil (2012) traduz o eixo pensamento algébrico dentro da perspectiva de que

> a compreensão e reconhecimento dos padrões – em sequências numéricas, de imagens e de sons ou em sequências numéricas simples, – o estabelecimento de critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos e a produção de padrões, fazem parte de todos os eixos estruturantes. No entanto, destacam-se na alfabetização e letramento, os primeiros elementos para o reconhecimento da variabilidade de valores das grandezas e operações – como a proporcionalidade na multiplicação – e também os primeiros passos para programação – como nas construções de objetos com uso da linguagem Logo. É também parte componente da alfabetização e letramento matemático a possibilidade da produção de padrões em faixas decorativas, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples (BRASIL, 2012, p. 76-77)

Da leitura dos dois trechos destacados acima, podemos resumir que o objetivo de aprendizagem referente ao pensamento algébrico é o de que o aluno consiga compreender padrões e relações, a partir de diferentes contextos.

Nas bases curriculares nacionais do Chile, traduzem também uma ideia do concebem em seu currículo:

> Neste eixo se pretende que os estudantes expliquem e descrevam relações de todo tipo, como parte do estudo da matemática. Os estudantes buscarão relações entre números, formas, objetos e conceitos, o que os facultará para investigar as formas, as quantidades e a mudança de uma quantidade em relação a outra. Os padrões (observáveis em sequências de objetos, imagens ou números que apresentam regularidades) podem ser representadas na forma concreta, pictórica e simbólica, e os estudantes devem ser capazes de transportá-los de uma forma de representação a outra, estendê-los, usá-los e cria-los. A percepção dos padrões os permite prever e também fundamentar seu raciocínio no momento de resolver problemas. Uma base sólida em padrões facilita o desenvolvimento de um pensamento matemático mais abstrato nos níveis superiores, como é o pensamento algébrico.[187] (CHILE, 2012, p.91, tradução nossa)

Na definição do seu eixo destinado a álgebra, ao relacionarmos com Blanton e Kaput (2005) , Fiorentini, Fernandes e Cristóvão (2005), teremos contempladas a ideia de pensamento algébrico, quando menciona "a percepção de padrões", "descrevem relações" entre outras.

Ameron (2002, apud Cabrita, Fernandes e Carvalho e Silva 2008 p. 318-319), defende o envolvimento do pensamento algébrico e o simbolismo no campo da aritmética, se referindo a uma diferenciação entre aritmética, pré-álgebra ou da álgebra que se nota pela resolução da tarefa e não na simples proposição da mesma.

---

[187] En este eje se pretende que los estudiantes expliquen y describan relaciones de todo tipo, como parte del estudio de la matemática. Los estudiantes buscarán relaciones entre números, formas, objetos y conceptos, lo que los facultará para investigar las formas, las cantidades y el cambio de una cantidad en relación con otra. Los patrones (observables en secuencias de objetos, imágenes o números que presentan regularidades) pueden ser representados en forma concreta, pictórica y simbólica, y los estudiantes deben ser capaces de transportarlos de una forma de representación a otra, extenderlos, usarlos y crearlos. La percepción de los patrones les permite predecir y también fundamentar su razonamiento al momento de resolver problemas. Una base sólida en patrones facilita el desarrollo de un pensamiento matemático más abstracto en los niveles superiores, como es el pensamiento algebraico.

O que propõe os currículos é que mesmo trabalhando com a aritmética é possível desenvolver uma forma de pensar, progressivamente, abstrata, sendo esta, importante para o ensino médio e superior.

Podemos então perceber, que de modo amplo o pensamento algébrico é contemplado em seus eixos, tanto no Brasil, quanto no Chile, mas também temos as propostas por ano de escolaridade, vale aqui lembrar, que o Chile já possui uma Base Curricular, enquanto no Brasil, ainda continuamos com Orientações. Para exemplificar utilizamos o 1º ano Básico, voltado a crianças de 6 anos.

Padrões e Álgebra[188]	Pensamento Algébrico
• Reconhecer, descrever, criar e dar continuidade a padrões repetitivos (sons, figuras, ritmos...) e padrões numéricos até 20, crescentes e decrescentes, usando material concreto, pictórico e simbólico, de maneira manual e/ou por meio de software educativo.[189] • Descrever e registrar a igualdade e a desigualdade como equilíbrio e desequilíbrio, usando uma balança em forma concreta, pictórica e simbólica de 0 a 20, usando o símbolo igual (=).[190]	Introduzir: • Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos. • Reconhecer padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples. • Produzir padrões em faixas decorativas, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.

Quadro 2 – Currículo e Orientações para o 1ºano Chile-Brasil

Fonte: Dados da Pesquisa

O que podemos notar no Quadro 2 é que tanto no Chile, quanto no Brasil, são semelhantes quanto as orientações ao se propor trabalho com padrões, a diferenciação

[188] Patrones y Álgebra

[189] Reconocer, describir, crear y continuar patrones repetitivos (sonidos, figuras, ritmos...) y patrones numéricos hasta el 20, crecientes y decrecientes, usando material concreto, pictórico y simbólico, de manera manual y/o por medio de software educativo.

[190] Describir y registrar la igualdad y la desigualdad como equilibrio y desequilibrio, usando una balanza en forma concreta, pictórica y simbólica del 0 al 20, usando el símbolo igual (=).

está na especificação, porém deixamos de notar o trabalho, mais especificamente, com outras subáreas da Matemática, o que nos remete a não ser possível um olhar apenas para um eixo estruturante do currículo, e sim, ampliar a visão para todos os eixos estruturantes apresentados no Quadro 1. No Brasil, por se tratar de uma orientação ela está nos apresentando de forma geral, cabendo ao professor escolher o conteúdo necessário para atingir o direito de aprendizagem mencionado.

É importante comentar que o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012), é um documento que se baseia em direitos de aprendizagem, direitos estes que devem ser contemplados nos currículos e garantidos no processo de ensino.

Como nosso objetivo está voltado aos primeiros anos do ensino fundamental, no Brasil, ou do básico, no Chile, percebemos que os currículos apresentados não apresentam todos os itens que compõe as definições já apresentadas na caracterização do pensamento algébrico, nos casos apresentados estão apenas contemplando reconhecer e produzir padrões, assim podendo conduzir a compreender uma generalização.

Nos currículos, tanto do Brasil quanto do Chile, são propostos que sejam trabalhados de forma diferenciadas com sons, formas, entre outras. Alguns autores, consideram que as mudanças na forma de pensar das crianças, podem ocorrer de modo melhor, mediante o uso de algumas ferramentas como notações e diagramas, que irão permitir operar em um nível mais elevado da generalização (LINS e KAPUT, 2004 apud MOLINA, 2006).

Assim como na *Early Algebra*, no eixo Padrões e Álgebra, é indicado o trabalho com atividades que propiciem uma atividade de investigação-exploratória, de forma a conduzir ao aluno a descobertas de relações, relações estas que podemos considerar embutidas quando pedem para que o aluno seja capaz de reconhecer padrões.

O que podemos perceber é que a descrição de pensamento algébrico do Brasil, apesar do eixo ser específico como Pensamento algébrico, sua descrição se torna muito reduzida perante os estudos realizados, já a do Chile, contempla mais aspectos dos estudos apresentados na caraterização do pensamento algébrico deste artigo. Por serem

muito genéricos os objetivos de aprendizagem do documento Brasil (2012), não conseguimos perceber o eixo estruturante Pensamento Algébrico indo além do estudo de padrões, já no Chile fica claro a condição de além de perceber, observar, dar continuidade e de criar padrões, também "descrever e registrar a igualdade e a desigualdade", assim introduzindo também o simbolismo. Este fator é relevante inclusive para o desenvolvimento do processo de ensino pelo professor.

Consideremos ainda que a definição para o eixo na Base Curricular Nacional do Chile, se refere ao desenvolvimento do 1º ao 6º ano do básico, poderemos perceber apenas o que está sendo considerado para o desenvolvimento do pensamento algébrico em crianças de 6 a 8 anos, analisando o proposto currículo por ano de estudo. Contudo, a definição que se apresenta em Brasil (2012) se trata especificamente dos primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano).

Segundo Ponte, Branco e Matos (2009), o pensamento algébrico inclui três vertentes: representar, raciocinar e resolver problemas. Podemos assim, dizer que os currículos atendem o representar e raciocinar, ao usarem expressões como reconhecer, reproduzir, criar e ao estudarmos os documentos, em suas orientações consta o trabalho com uso da metodologia de resolução de problemas, corroborando que deve-se trabalhar com problemas, uma vez que no que apresentamos aparece de forma implícita.

4. Considerações preliminares

Segundo Freire (2011, p. 39) "o trabalho com álgebra inicial consiste em produzir atividades que os alunos entrem em contato com conceitos algébricos diferente da forma que a escola vem trabalhando". A álgebra neste caso está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento algébrico e para entendermos a forma que a escola vem trabalhando, ou como ela deveria trabalhar, o primeiro passo é compreender quais orientações curriculares possuem.

A comparação entre os países nos traz referências das possíveis abordagens que este item curricular possui, em culturas e sociedades economicamente diferentes possuem.

Quando tratamos de Brasil e Chile, muitas questões podem ser levantadas de simples observações dos currículos prescritos, como a partir das denominações dos

eixos, no Chile, Padrões e Álgebra, no Brasil, segundo os PCN nem consta nenhuma menção de eixo com álgebra ou pensamento algébrico, nos ECM, consta como eixo Pensamento Algébrico e como temos visto em novas propostas Base Curriculares Nacionais (BRASIL, 2016) aparece como Álgebra e Funções. Assim, cabe questionarmos a concepção de pensamento algébrico ou de álgebra que está propiciando embasamento para redação dos documentos. Padrões, Álgebra, Funções, Pensamento algébrico, apesar de não termos um consenso em suas definições é preciso que os documentos deixem claro suas intencionalidades. Segundo os PCN onde entra o pensamento algébrico ou álgebra para os anos iniciais se não consta nenhum eixo, relata que deveria ser trabalhado no eixo Número e Operações, porém não faz uma abordagem contundente de como será desenvolvido e promovido a apreensão do conhecimento algébrico. Contudo, ainda temos que mesmo na nova proposta, ainda em discussão, no Brasil, Funções está separado de álgebra e questionamos se não faz parte do pensamento algébrico ou não é álgebra.

Ter a clareza do que contém sobre pensamento algébrico ou álgebra em tais documentos, é relevante, pois os mesmos são balizadores de vários outros documentos e de materiais curriculares, que ficarão disponíveis para os professores, auxiliando-os no processo de ensino, além de serem parte de cursos de formação inicial e continuada de professores.

Cabe ressaltar que comparar diferentes currículos nos trará um olhar diferenciado para nós mesmos, não é uma questão de avaliar no sentido de estabelecer uma relação de qualidade e sim de percebermos as diferenças e as semelhanças no intuito de percepção de países em regiões próximas e que estabelecem relações políticas e econômicas e podermos enquanto pesquisadores em Educação Matemática dar nossa contribuição para possíveis reflexões e aprimoramentos futuros.

Os estudos recentes sobre pensamento algébrico nos primeiros anos de escolaridade contemplam a compreensão de padrões e de regularidades, o que está contemplado nos currículos do Brasil e do Chile.

As considerações obtidas até o momento, nos conduzem ao prosseguimento e indicação de novas de pesquisas que propiciem compreender melhor como está inserido

ou sendo contemplado o desenvolvimento do pensamento algébrico, com foco nos primeiros anos de escolaridade, nas estruturas curriculares.

6. Referências

AMERON, B.A.van. Reinvention of early algebra. Developmental research on the transition from arithmetic to algebra. Freudenthal Instituut, Utrecht 2002.

BECK, V.C., SILVA, J. A. O estado da arte das pesquisas sobre o pensamento algébrico com crianças. REVEMAT. Vol 10, n. 2, p. 197-208. Florianópolis (SC). 2015

BRASIL, Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. MEC/SEB.Brasília. 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. MEC/SEF. Brasília. 1997

CARVALHO, E.J.G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade, Ano XXIII, nº 79. 2002.

FERRER, F. J. La Educación comparada actual. Barcelona, Ed. Ariel. 2002

FREIRE, R.S. Desenvolvimento de Conceitos Algébricos por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tese. Fortaleza/CE. 2011

CHILE. Bases Curriculares para la Educación Básica. Ministério da Educação do Chile.2012

JANUÁRIO, G. Currículo de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: análise de prescrições na perspectiva cultural da Matemática. 2012. 157 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUCSP. São Paulo. 2012.

LINS, R.C. e GIMENEZ, J. Perspectivas em Aritmética e Álgebra para para o século XXI. 4ª edição. Ed. Papirus. Campinas. 2001

MOLINA, M. Desarrollo de pensamiento relacional y comprension del signo igual por alunos de terceiro educación primária. Tese. Granada. 2006

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Principles and standards for school mathematics. Reston, Virgínia. 2000

PONTE, J.P; BRANCO, N. e MATOS, A. Álgebra no Ensino Básico. ME-DGIDC. Portugal. 2009.

Autores	GT-19/22
Nadja Ferreira da Silva	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE - SP

Nadja Ferreira da Silva - UNISANTOS

Introdução

O trabalho apresenta um estudo sobre a CEA (Coordenadoria de Educação Ambiental) no município de Praia Grande-SP. O foco está em analisar os projetos desenvolvidos no espaço educativo e sua relação com as políticas públicas do município. Entre as propostas educacionais inserem-se temáticas que contemplam o cotidiano da cidade e região com estudos do meio em espaços naturais, praia, mangue e Mata Atlântica estabelecendo uma relação de causas e efeitos entre a preservação e a degradação ambiental.

O contexto da EA (Educação Ambiental) passa a ganhar força no cenário internacional no ano de 1972, com a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo, Suécia. Momento em que a educação ambiental passou a ser assunto oficial nas discussões sobre meio ambiente na busca pela qualidade de vida (GRÜN, 1996).

No âmbito nacional as práticas educativas com EA, ganham incentivos a partir da década de 1990 com a Eco-92[191] e as políticas públicas, principalmente as de nível federal, como na área da educação com a criação da Lei nº 9.394/96[192], que possibilitou o estabelecimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Temas Transversais em 1998. Divididos em seis eixos, entre eles meio ambiente, relacionando os temas ao cotidiano e ao contexto social de forma interdisciplinar nas áreas do conhecimento.

Amparada sob este contexto a CEA desenvolve seu trabalho com foco nos temas locais e regionais com práticas educativas voltadas para formação cidadã de preservação do meio ambiente, sendo objeto da discussão aqui apresentada, assim, como sua relação com as políticas públicas do município.

A metodologia de pesquisa se apoia na análise de fontes primárias (documentos da CEA) e autores que discutem sobre a questão da necessidade de se ampliar a temática da EA dentre as políticas públicas, na qual as responsabilidades de preservação do meio ambiente devem ser compartilhadas entre sociedade e poder público.

Assim, neste texto refletiremos sobre as propostas desenvolvidas pela CEA, especialmente a de contribuir para reduzir a vulnerabilidade aos riscos ambientais atrelados as políticas públicas e compreender a mudança do meio a partir de uma história ambiental dos ciclos econômicos.

Questões ambientais

As mudanças e transformações sociais no mundo contemporâneo englobam toda sorte de desafio de sobrevivência em áreas urbanas ou não, que exige uma tomada de decisões e consciência imediata diante dos problemas emergentes, incluindo aspectos relacionados a qualidade de vida, marcados pela ocupação desordenada e crises ambientais causadas pela deterioração do meio ambiente que comprometem a água, o ar e o solo (PHILIPPI JR; BRUNA, 2014).

Para tanto, torna-se necessário que o homem passe a refletir sobre seus atos e realidade que envolve o social e o ambiental.

---

[191] Eco-92 foi a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada 20 anos após Estocolmo, em junho de 1992 na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Neste encontro estiveram presentes 175 países discutindo sobre questões ambientais, nas quais foram elaborados documentos que tem fundamentado as diretrizes para Educação Ambiental. Entre eles o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, A Carta da Terra e a Agenda 21.

[192] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece, define e regulariza a organização da educação com base na Constituição Federal de 1988.

> É indispensável (re) pensar o mundo natural como uma realidade concreta, valiosa em si e por si, isto é, dotada de valor intrínseco. Isso significa também pensar o meio ambiente como realidade histórica, em seus aspectos naturais acrescidos das transformações feitas pelo ser humano (indivíduo e sociedade), e também como uma realidade social (COIMBRA, 2014, p. 516).

Essas transformações podem ser relacionadas com o padrão de vida inserido pelo capitalismo exacerbado, aflorado pela globalização de uma economia mundial das exportações de produtos manufaturados nos países em desenvolvimento, produzido com baixos salários e péssimas condições de trabalho (KRUGMAN; OBSTFELD, 2005).

Para Leff (2006),

> A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados por uma racionalidade econômica a curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pela desigualdade entre nações e classes sociais. Este processo gerou, assim, efeitos econômicos, ecológicos e culturais desiguais sobre diferentes regiões, populações, classes e grupos sociais, bem como perspectivas diferenciadas de análises (p. 62).

Estas formas de adquirir o produto não consideram as avaliações dos patrimônios naturais, tão pouco as condições de reprodução da base desses recursos extraídos na natureza. Pelo contrário, todo este processo de consumo exagerado parece indiferente à destruição ecológica. Aparece como uma contribuição ao desenvolvimento, justamente por atender à necessidade social (CMMAD, 1988).

Nesse aspecto a globalização tende a unificar o consumo gerando uma economia baseada no ter, na qual as pessoas têm importância pelo que possuem numa escala que provocou um crescimento do produto por unidade de capital, gerado pelo aumento da produção por um círculo virtuoso formado pelo desejo, consumo e descarte.

O processo ocorre por estimular um desejo, visando satisfazer as necessidades de consumo, previstos e amplificados atendendo as demandas sociais para sua "aceitação" no grupo. Esta dinâmica do mercado é potencializada pelo marketing.

Porém, a questão não está em discutir as necessidades sociais, mas em compreender o processo para um círculo virtuoso sustentável que deve administrar o estoque de recursos para atender as necessidades essenciais (LEFF, 2009). Para tanto, não se pode perder de vista que os problemas ambientais devem ser identificados e

considerados como uma questão ambiental a ser trabalhada diariamente em prol da consciência ambiental.

Neste sentido, o aproveitamento do potencial do desenvolvimento sustentável pode levar esta sociedade a aproveitar melhor seus recursos internos, principalmente nos países subdesenvolvidos, passando a utilizar de forma menos dependente os produtos externos e contribuindo para o crescimento e demanda de seu país, com total aproveitamento dos recursos naturais, e, menos dependente da economia capitalista (SACHS, 2007).

Contexto Ambiental na cidade de Praia Grande - SP

Desde antes de sua emancipação com a cidade de São Vicente, em 1967, Praia Grande já possuía um considerável núcleo populacional, com característica essencialmente agrícola e pouco pesqueira, onde os moradores criavam algumas cabeças de gado. Como descreve Silva (1965, p. 67):

> Praia Grande não era senão habitada por pequenos núcleos de praianos, que se dedicavam mais às pequenas plantações de milho, feijão e mandioca do que à pesca, de mínima importância econômica. Era ainda centro de exploração de lenha, vendida à E.F. Sorocabana e a moradores de São Vicente.

Este relato sobre a cidade de Praia Grande em 1965, aponta para um desenvolvimento contínuo tendo como ponto relevante a exploração de lenha, sem ser mencionado pelo autor qualquer preocupação voltada para a preservação do meio ambiente, visto que esta questão já começava a ser discutida no âmbito internacional no mesmo período.

Santos (2008, p. 25) menciona que "cortavam árvores para produzir madeira e faziam chapéus de palha, aguardente e farinha, que vendiam parte nas vilas de São Vicente e Santos para comprar outros produtos que necessitavam". O exposto ratifica com o citado anteriormente sendo ampliado ao mencionar que plantavam pimenta, café, tomate, arroz, cana de açúcar, batata doce, abacaxi e laranja. O transporte era realizado por canoas que navegavam pelo rio Piaçabuçu e atracavam entre o Porto Tumiaru e Porto do Rei conhecido hoje como Portinho (SANTOS, 2008).

Localizada no litoral sul do estado de São Paulo, Praia Grande teve seu desenvolvimento caracterizado pelo turismo:

> a partir da década de 1930, o número de veranistas, que antes se podiam contar nos dedos, aumentou progressivamente,

> principalmente após a última guerra, eliminando de vez o caiçara da paisagem. Tal se deve mais à intensa propaganda desenvolvida pelas companhias loteadoras e às facilidades oferecidas na compra de terrenos do que às melhorias efetuadas, como fornecimento de energia elétrica e abertura de vias de acesso (SILVA, 1965, p. 68).

Em decorrência do turismo e da especulação imobiliária surgiu na cidade o "turista de um dia", assim conhecido por ficar apenas um dia aproveitando a praia, diferentemente do turismo realizado ao início do século XX, que tinha finalidade terapêutica com o objetivo de tratar a saúde por conta da alta concentração de iodo existente na água do mar (SANTOS, 2008).

Contudo, a grande especulação imobiliária teve início a partir da década de 1980 aumentando consideravelmente o número de turistas que deixavam como consequência uma grande quantidade de lixo em toda a cidade, poluindo o mar, as areias, as ruas e as praças (SANTOS, 2008).

As primeiras mudanças quanto à degradação ambiental e a poluição causada pelo turismo ocorreram com a Lei Municipal nº 793 de 11 de janeiro de 1993, limitando a entrada de ônibus de excursão na cidade e possibilitando que o turismo passasse a ter outras diretrizes. Segundo a legislação o destino deste tipo de transporte deveria ser direcionado para estabelecimentos hoteleiros dotados de estacionamento, impedindo o turismo por um dia.

Visando atrair um público diferenciado e tirar os carros da orla da praia foi instituída a Lei Complementar nº 47 de 29 de outubro de 1993, a qual extinguiu as barracas de madeira ao longo da orla da praia, dando lugar ao calçadão, quiosques de alvenaria com sanitários e Corpo de Bombeiros, melhorando a infraestrutura turística, além de proporcionar geração de emprego aos moradores nos estabelecimentos relacionados ao comércio e lazer (SANTOS, 2008).

Contudo, questões quanto a degradação ambiental passou a integrar a cidade de Praia Grande apenas ao final do século XX, ampliando as discussões ao longo dos anos.

Para Coimbra (2014) o tema de relevância social tem provocado uma verdadeira revolução cultural e comportamental ainda em curso no mundo, com debates que visam provocar mudanças decisivas nas ações dos governos inspirados em novos modelos de civilizações. O autor acrescenta que este novo modelo faz referência ao desenvolvimento sustentável dentro de um processo de transformação do meio ambiente que visa suprir as necessidades básicas da sociedade, mencionados por Leff (2006),

utilizando de técnica ecologicamente prudente que potencialize as características locais, ou seja, que proporcione um eco desenvolvimento, no qual o foco está em ajudar as populações envolvidas a se organizar e se educar, para que repensem seus problemas e identifiquem suas necessidades.

Debates sobre a Educação Ambiental

Segundo Grün (1996, p. 17):

> no ano de 1972, o tema da sobrevivência da humanidade entra oficialmente em cena da "Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano" em Estocolmo. A educação ambiental ganha o status de "assunto oficial" na pauta dos organismos internacionais Segundo a recomendação número 96 da Declaração de Estocolmo, a educação ambiental tem uma "importância estratégica" na busca pela qualidade de vida (grifos do autor).

A Conferência de Estocolmo, como também ficou conhecida, tornou-se um marco para o avanço nas discussões sobre o tema meio ambiente, realizada na Suécia entre os dias 5 e 16 de junho de 1972, contou com a representação de 113 países e desde então o dia 5 de junho passou a ser comemorado como Dia Mundial do Meio Ambiente. Quando o planeta procura compreender e discutir os problemas do meio ambiente em escala global, tornando o assunto pertinente a todas as nações simultaneamente (PHILIPPI JR.; BRUNA, 2014).

Um de seus resultados foi a aprovação do PNUMA, criado pela ONU com grande participação de organizações não governamentais e entidades científicas privadas em defesa do meio ambiente. Foi a primeira vez que participantes destes grupos estiveram presentes em um evento sobre o tema meio ambiente, visto que até então, as convenções eram realizadas somente no âmbito dos Estados/Nações e a partir de Estocolmo a sociedade passou a integrar as discussões relacionadas às questões ambientais (MCCORMICK, 1992).

Dentre os vários debates e regulamentações realizadas na Conferência, surgem e aprofundam conhecimentos técnicos e científicos direcionados e encaminhados para soluções dos problemas ambientais que preocupam a humanidade, com a proposta de adequar o desenvolvimento industrial, econômico e social (PHILIPPI JR.; BRUNA, 2014). Esta forma possibilitou que muitos desenvolvessem atenção especial ao assunto

alterando o destino da EA no mundo com políticas voltadas para um desenvolvimento sustentável do planeta.

O desafio lançado na Conferência de Estocolmo estava no esforço internacional para se definir os conceitos da EA. Os encontros regionais, nacionais e internacionais foram sucessivos, formulando documentos que aos poucos estabeleceriam seus objetivos, princípios, finalidades e recomendações (DIAS, 2004).

Assim, em outubro de 1977, ocorre a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS), que praticamente ratifica os princípios estabelecidos em Estocolmo, reforçando a recomendação número 96 descrita na Conferência (SÃO PAULO, 1993).

Segundo Grün (1996, p. 18): "a Conferência de Tbilisi tem sido apontada como um dos eventos mais decisivos nos rumos que a Educação Ambiental vem tomando em vários países do mundo, inclusive no Brasil".

Após a Conferência os países passaram a incorporar as relações históricas, econômicas e culturais como constitutivas e fundadoras das relações homem e natureza, conferindo a necessidade de um enfoque interdisciplinar para complexidade da teia de relações que envolvem a questão ambiental.

Contudo, vinte anos depois da Conferência de Estocolmo, a ONU promoveu a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentado na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, entre os dias 3 e 14 de junho de 1992. A RIO-92 ou ECO-92, como ficou conhecida, contou com a presença de 176 países (MELO, 2013). Neste encontro a EA foi definida como uma educação crítica da realidade, com o objetivo de fortalecer a cidadania sem diferenciações de grupos sociais, tendo como propósito que toda pessoa possui direitos, deveres e responsabilidades sobre o meio ambiente, que proporcionará melhor qualidade de vida estabelecida por uma educação inovadora e crítica tanto no nível formal (na escola) quanto no não formal (fora da escola) (DIAS, 2004).

Assim, a EA passou a integrar novas propostas educacionais voltadas para sociobiodiversidade no processo do desenvolvimento sustentável respeitando espaços destinados as diversas cadeias biológicas do planeta, e, uma visão socioambiental que preserva o meio ambiente podendo ocorrer em vários espaços educativos visando que a aprendizagem ultrapasse os muros da escola como cita Fiamoncini (2008, p. 29):

> hoje o desafio que se coloca é a sustentabilidade não só para a nossa espécie como para todas as formas de seres vivos do

> planeta. Todos precisam da qualidade de vida planetária. A qualidade de vida é o que se busca com a educação ambiental.

Uma educação que se sustente na responsabilidade com o meio ambiente fortalecendo o elo entre o homem e a natureza. Neste sentido, a EA integra o processo de escolarização como uma prática social que promove interação na medida em que confere acesso aos saberes social e historicamente organizados, com objetivos que possibilitem contribuir para a formação de seus discentes (DELVAL, 1998).

Contudo, as constantes mudanças ocasionadas pelo processo de globalização vêm transformando cada vez mais rapidamente os processos das relações sociais, sejam políticas, econômicas, internas e externas às nações. Esse processo dinâmico exige que a escola considere a formação de um cidadão planetário não reduzindo a uma só complexidade dos problemas, como a escassez de alimentos, a bomba atômica ou a ecologia, mas, que todos os problemas estão amarrados uns aos outros (MORIN, 2000). Desta forma, cabe ao poder público possibilitar estratégias educacionais interdisciplinares que possam integrar EA e políticas públicas voltadas para o bem comum.

Coordenadoria de Educação Ambiental e as políticas públicas de meio ambiente no município de Praia Grade - SP

A trajetória de sua criação ocorre com a presença da educação ambiental no cenário nacional e mundial, devido às preocupações com o meio ambiente. Fundada em dezembro de 1996, a Coordenadoria de Educação Ambiental (CEA) contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (PCNs) sob o eixo meio ambiente e a Lei nº 9.795/99 sancionada três anos após sua criação que dispõe sobre a EA e institui a política nacional de EA. Amparada sob o Artigo 5º da referida Lei, busca agregar suas ações junto a participação da comunidade fortalecendo o contexto da conscientização ao mencionar a indissociabilidade das relações existentes entre pesquisa e participação popular com atividades socioambientais.

Contudo, passou a ganhar notoriedade ao participar da RIO+20 com o lançamento do livro “Viajando nos caminhos da Mata Atlântica”, evento conhecido mundialmente pelas discussões sobre o meio ambiente promovida pela Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada entre os dias 13 a 22 de junho de 2012 na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Durante o encontro houve momentos

de troca entre as diversas representações internacionais, ocasião em que a CEA expôs seu trabalho sobre a EA.

Quanto a fundamentação teórico/prática dos projetos desenvolvidos pela CEA, os mesmos ocorrem por intermédio de temas geradores que englobam representações básicas do cotidiano, atrelados ao contexto histórico cultural como no caso do crescimento demográfico da cidade de Praia Grande desde sua emancipação com o município de São Vicente (SANTOS, 2008). Esse processo oferece subsídios aos educadores para englobar toda a comunidade escolar na coleta de dados para conhecer seu meio e levantar os problemas ambientais, possibilitando ao aprendiz compreender as ocupações desordenadas na Serra do Mar, as invasões e degradação do mangue pelas palafitas, o desmatamento e a destruição do ambiente que causam consequências não apenas na cidade, mas em toda a região da Costa da Mata Atlântica composta por nove municípios: Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, São Vicente, Santos, Guarujá, Cubatão e Bertioga.

Relacionando o contexto da educação regional, da interdisciplinaridade e o estudo em espaços públicos Bononi (2014), aponta que as praças e parques urbanos são como centro de integração e exercício para cidadania sendo de grande relevância desenvolver nestes espaços permanentes programas de EA, seja escolar ou comunitária - formal ou informal, por ser parte integrante da vivência comum de todos, reduzindo custos aos cofres públicos. Contudo, considera a interdisciplinaridade social como fio condutor por trazerem benefícios ambientais às cidades, sendo consideradas importantes do ponto de vista do desenvolvimento social e por vezes de desenvolvimento regional.

Oliveira (2000) reitera sobre este ponto ao discorrer que após o aluno conhecer o espaço ao qual está inserido, o mesmo deve ser envolvido em situações de pesquisa e levantamento de situações problemas a serem discutidos e trabalhados, promovendo a reintegração dos conhecimentos fragmentados pela divisão curricular, bem como a construção de novos conhecimentos compondo a teia dos saberes.

Assim, a CEA busca promover educação ambiental e social. Localizada em uma área de preservação permanente conhecida como Portinho, desenvolve atividades de estudo do meio na Fortaleza de Itaipu, praia e outros locais que contemplam o meio ambiente na cidade, como no estuário entre Praia Grande e São Vicente.

Contando com pedagogos e especialistas na área ambiental, a unidade promove atividades práticas e atrativas, onde os estudantes aprendem a importância da natureza para a vida humana, as consequências da degradação, o valor das pequenas atitudes para

a preservação e as diferenças entre os vários ecossistemas que compõem nosso Município, como o manguezal, a praia e a Mata Atlântica (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 4.065/2000-32, 2000). Visitas aos ambientes estudados complementam as lições teóricas, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos

Desta forma, é oportunizado ao aprendiz conhecer o meio ao qual o mesmo está inserido, por ser residente da região conhecendo a biodiversidade local. Na mesma diretriz proporciona aos educandos que percebam a relação entre homem e natureza que vem sendo afetada ao longo dos anos na cidade e região. Para tanto, as atividades buscam pautar no enfoque econômico e social abordados nas políticas públicas do município.

Os referenciais são as ações emanadas em conjunto pela comunidade e os homens públicos (os governantes e os dirigentes) que assumem cargos eletivos movidos pelo compromisso de proporcionar o bem-estar de todos, para o qual elaboram leis, as quais devem se prestar para a execução de uma eficaz gestão ambiental cujo resultado, quer imediato ou não, deverá ir ao encontro dos interesses e necessidades da sociedade (PHILIPPI JR.; BRUNA, 2014).

Neste propósito todos os projetos desenvolvidos pela CEA prezam pela EA de acordo com a realidade e necessidades locais. Entre eles, o projeto Semeando Vida desenvolvido quando a prefeitura realizava o plantio de diversas árvores em áreas urbanas, que em contrapartida, sofria com a depredação das mesmas. Segundo consta no processo (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 9.104/2000-98, 2000, p. 7): “foram atendidos 5.397 alunos da educação infantil, no período entre 29/08/2000 a 29/09/2000”. Todos realizados com prévio agendamento.

Outros projetos como Vivência no manguezal (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 4.849/2000/60, 2000), Mata Atlântica (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 12.543/2001-69, 2000) e Praiamar (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 9.103/2000-43, 2000) foram desenvolvidos por serem os maiores ecossistemas naturais existentes no município e que deveriam ser conhecidos e divulgados a sua importância. O tema do Lixo ocorreu principalmente em decorrência da necessidade de diminuir o volume do mesmo a ser enviado ao vazadouro municipal que estava prestes a ser fechado. Assim, a coleta seletiva de lixo foi implantada, auxiliando a preservação ambiental (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 4.851/2000-30, 2000).

Dentro desta perspectiva em desenvolver questões locais integra-se a EA não apenas escolar, mas, sobretudo social relacionada a ações que potencializem o conhecimento global e principalmente local como sugere Coimbra (2014, p. 537):

> o caminho de mudanças a trilhar aponta para as comunidades locais ou pequenas comunidades, para os grupos de militância e os formadores de opinião. Já que o meio ambiente significa transformação cultural, requer-se um trabalho de educação ambiental nos moldes da Lei nº 9.795/99. Tratada em sua amplitude, a questão ambiental pode, sem dúvida, sensibilizar grupos sociais mais receptivos e preparados; mas, se detalhada em temas de interesse local, ela pode modificar para melhor a percepção social do meio ambiente e, em decorrência, criar motivações para uma ação ambiental participativa.

Assim, cabe o desafio aos gestores municipal, estadual e federal em possibilitar uma educação pela consciência ambiental de sua cidade, estado e país, na qual o homem seja capaz de desenvolver sem degradar os espaços naturais, como as nascentes de rios, ocupação nas margens de mangue ou desmatamento de florestas.

Relacionando o apresentado por Coimbra (2014) com a pesquisa desenvolvida, foi possível observar alguma resposta quanto ao trabalho realizado pela CEA relacionado com as questões ambientais, porém, sua atuação parece voltada as questões formais da educação, embora discorra desenvolver uma educação interdisciplinar e não formal. Outro ponto elencado está na conscientização visto que os munícipes demonstram não participar ativamente das ações como na questão do projeto lixo – isto tem valor – coleta seletiva (PRAIA GRANDE PROCESSO Nº 4.851/2000-30, 2000) proposto para todo o município, porém, a cidade não possui coleta seletiva em todos seus bairros, sendo um ponto relevante, pois nos bairros onde a população não é atendida, os munícipes não entendem a separação como necessária não colocando em prática o apresentado pela CEA.

Assim, politizar a EA significa ampliar e consolidar a cultura democrática na sociedade, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres respeitando o meio ambiente como um bem público (SPAREMBERGER; PAVIANI, 2006), o que, na nossa compreensão, exige que a EA se realize como política pública na CEA fomentando a participação popular estimulando o cidadão a refletir e participar de ações que envolvem as políticas públicas.

Conclusão

Os dados apontaram que os projetos desenvolvidos pela CEA, pouco se relacionam com as demadas públicas do município, que por vezes, parecem serem realizados aleatoriamente e não especificamente pela necessidade coletiva do município. Outro dado relevante observado fica por conta dos projetos que não apresetam continuidade sendo desenvolvidos para atingir uma parcela e não o todo do município, como no caso da coleta seletiva.

Tendo em vista estas considerações, acreditamos que o trabalho realizado pela CEA estejam ancorados em desafios, e esperamos que não fique aqui a imagem de uma proposta educacional a ser desconsiderada e sim, aquela que pode ser revista atendendo aos anseios da sociedade e da nova ordem do contexto das políticas públicas, na qual a esfera administrativa, ou seja, os gestores municipais estejam pautados na gestão participativa.

Contudo, temos a esperança de que os desafios sejam motivadores para reflexões dentro do processo de mudança e que as novas articulações possam ser estabelecidas visando superar as dificuldades encontradas em desenvolver uma EA voltada para conscientização, tendo como referencial os problemas locais e regionais. No mesmo contexto acreditamos que seu trabalho possa servir de base para outros munícipios, visto que a questão ambiental necessita ser discutida visando soluções sustentáveis, questão pela qual, essa pesquisa buscou trazer alguns elementos para se pensar na trajetória da EA e na urgência em promover a socialização através do contexto educacional, apresentado sob o viés do ensino e aprendizagem.

Para tanto, a EA deve estar pautada nas políticas públicas de forma real com o interesse de atingir a sociedade, despertando na mesma o desejo pela preservação. Caso contrário não surgirá conscientização e tão pouco reflexões sobre as ações com o meio ambiente.

Por fim, acrescentamos que existem inúmeros desafios a serem superados, especialmente entre as articulações das políticas públicas municipais de Praia Grande e os projetos desenvolvidos pela CEA. Contudo, para indicar possibilidades de mudanças torna-se necessário que a sociedade seja mais atuante em acompanhar as ações propostas dando novo sentido ao processo das responsabilidades compartilhadas mencionas por Philippi Jr. e Bruna (2014), e este processo perpassa pela educação ao propor desenvolver uma aprendizagem contextualizada com as questões atuais e reais

vivênciadas pelos alunos. Fator que possibilitará refletir sobre as ações a sua volta, por estar vendo as transformações acontecerem no seu espaço de convívio movido pelas políticas públicas em melhorar seu meio e a consciência ambiental por reconhecer sua participação ativa.

Longe de apresentarmos respostas para o contexto da EA, aqui apresentada, e de termos abarcado todos os desafios encontrados para elaboração dos projetos desenvolvidos pela CEA, emanados pelas políticas públicas, compreendemos que ao pensarmos em algo devemos primeiramente representar os fatos, e como mencionou Sacristán (2002), pensar sobre as ações significa compreendê-las no momento em que ocorrem para que possam, então, serem reconstruídas mentalmente, tendo como fim a representação das ações.

Diante do exposto, propomos dizer que é necessária e urgente, a observância da realidade diária das questões presentes na cidade de Praia Grande, e que em conjunto com as políticas públicas, a Secretaria de Educação e a CEA estabeleçam condições para uma educação da consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

BONONI, Vera Lucia Ramos. Controle Ambiental de Áreas Verdes. In: PHILIPPI JR, Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. **Curso de Gestão Ambiental.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. cap. 7, p. 257-305.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acessado em: 20 jan. 2016.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l9795.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Linguagem e Percepção Ambiental. In: PHILIPPI JR, Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. **Curso de Gestão Ambiental.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. cap. 15, p. 515-561.

(CMMAD) COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. "**Educação Ambiental" princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FIAMONCINI, Diane Ivanise. Relação ser humano natureza, qualidade de vida e consciência num programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista da Alfabetização solidária**, v. 7, n. 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: A conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRUGMAN, Paul Robin.; OBSTFELD, Maurice. **Economia internacional**: teoria e política. 6. ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2005.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MCCORMICK, John. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Tradução de Marco Antônio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumarã, 1992.

MELO, Sheila Gomes de. **As representações sociais dos professores de ciências sobre os desafios da formação continuada para a educação ambiental.** 2013. 193f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental**: uma possível abordagem. Brasília: IBAMA, 2000.

PHILIPPI JR, Arlindo; BRUNA, Gilda Collet. Política e Gestão Ambiental. In: PHILIPPI JR, Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. **Curso de Gestão Ambiental.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. cap. 20, p. 707-765.

PRAIA GRANDE. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal de Praia Grande-SP, nº 793 de 11/01/1993.** Praia Grande, 1993. Disponível em: <http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=1651&Acao=busca>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar de Praia Grande-SP, nº 47 de 29/10/1993.** Praia Grande, 1993. Disponível em:

<http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=1744&Acao=busca>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação/CEA. **Planejamento da Coordenadoria de Educação Ambiental – 2000.** Processo nº 4.065/2000-32. Praia Grande, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação/CEA. **Vivência no manguezal – versão 2000.** Processo nº 4.849/2000/60. Praia Grande, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação/CEA. **Lixo – isto tem valor – coleta seletiva.** Processo nº 4.851/2000-30. Praia Grande, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação/CEA. **Projeto praiamar.** Processo nº 9.103/2000-43. Praia Grande, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação/CEA. **Projeto semeando vida.** Processo nº 9.104/2000-98. Praia Grande, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação/CEA. **Projeto mata atlântica.** Processo nº 12.543/2001-69. Praia Grande, 2000.

SACHS, Ignacy. **Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porte Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Denise de Jesus. **Município de Praia Grande**: o boom imobiliário na década de 80 e as questões ambientais e sociais. 2008. 92 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia) - Faculdade de Educação Ciências e Letras Don Domênico, Guarujá-SP, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Ambiental. **Meio ambiente e desenvolvimento**: documentos oficiais, Organização das Nações Unidas, Organizações não-governamentais. São Paulo: [s.n.], 1993.

SILVA, Luis Antônio da Gama e. **A Baixada Santista** – Aspectos Geográficos. Vol. 3. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

SPAREMBERGER, Rafael Fabiana Lopes; PAVIANI, Jayme. **Direito ambiental**: um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

POR UMA CULTURA DA SUSTENTABILIDADE

Bruna Neitzel Sepulcri - Ufes

Rosinei Ronconi Vieiras – Ufes

INTRODUÇÃO

> *Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.*
>
> *Fêlix Guattari, 1990*

Desde que o homem começou a se organizar socialmente, já se pôde pensar na sua interferência e influência no meio. No entanto, é indiscutível a dimensão dessa intervenção ocasionada pelas sociedades capitalísticas do/no mundo contemporâneo. Influências com consequências sociais e ambientais extremamente drásticas, catastróficas e injustas – lembramo-nos, por exemplo, da exploração/dominação colonial ocorrida em várias partes do mundo.

Visto desta forma, poderíamos pensar na assimétrica relação de poder entre as culturas em que uma se privilegia em detrimento de outra e no reconhecimento de que algumas culturas foram negligenciadas objetivando a "formação de uma cultura nacional, que contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular [...], criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais [...]" (HALL, 2006, p. 49). Compartilhando dessa ideia e ampliando a discussão, Tristão (2014, p. 482), aborda o processo de globalização como componente intrínseco dessa problemática, salientando que a "[...] homogeneização da cultura, a padronização e o anonimato promovidos pela globalização são fortes ameaças à diversidade cultural da vida contemporânea".

Porém, a possibilidade de homogeneização é sempre frustrada por um complexo e dinâmico processo de formação das subjetividades. Da mesma forma, se também observarmos para além da perspectiva dominantes e dominados perceberemos um processo de entrecruzamento cultural, uma hibridização onde acontece uma mútua e múltipla influência intercultural que desterritorializam/destotalizam as identidades, tornando-as abertas e permeáveis, como Hall (1998), alerta ao inferir que,

> [...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (1998, p.13).

Assim, mundos e modos de vida, acabaram de certa forma, tendo sido incorporados por outros. O que de maneira alguma justifica as atrocidades cometidas em nome de um suposto "desenvolvimento/evolução". Porém, o nosso foco neste momento é problematizar alguns "determinismos" culturais e lançarmos mão de uma aposta em rupturas ou desvios culturais, (MORIN, 1998), ou seja, nas possibilidades de uma cultura da sustentabilidade.

Atualmente a problemática ambiental é assunto discutido em diferentes esferas da sociedade. Embora tal problemática venha ganhando repercussão e relevância, principalmente nos debates políticos, sociais, econômicos e acadêmicos de nossa atualidade, suspeitamos que tal falto esteja contribuindo para a constituição de um paradoxo. Pois ao mesmo tempo em que se reconhece a urgência e a necessidade de cuidado com o ambiente – visualizado nos debates e abordagens sobre o tema – causa estranheza o elevado grau de degradação ecológica atual (tomando a concepção ecológica ao sentido atribuído pelo pensador francês Félix Guattari)[193].

O sociólogo britânico Anthony Giddens, em uma de suas obras mais recentes publicadas no Brasil, realiza uma importante análise a respeito do aquecimento global e das políticas em torno das mudanças climáticas. Problematizando as polêmicas que envolvem tais questões, o autor traça um panorama histórico contemporâneo em que se situa essa complexa problemática contextualizando os desafios que temos. Dentre esses desafios, o autor menciona o "paradoxo de Giddens" (2010), ao se referir a problemática do aquecimento global.

Segundo o autor, essa problemática apresenta perigos que parecem abstratos e fugidios, por mais que sejam devastadores, ou seja, os perigos representados pelo aquecimento global não são palpáveis, imediatos ou visíveis no decorrer da vida cotidiana, gerando, portanto, o que os psicólogos chamam de "desconto do futuro" (GIDDENS, 2010),

[193] O pensador francês Félix Guattari em seu livro As três ecologias, considera três registros ecológicos – o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana. O autor considera que a crise atual só poderia ser esclarecida com uma articulação ético-política, que o autor denomina de *ecosofia* (GUATTARI, 1990).

segundo o qual, "*As pessoas acham difícil atribuir o mesmo nível de realidade ao futuro que ao presente. Assim, uma recompensa oferecida agora costuma ser aceita em detrimento de outra muito maior, oferecida daqui a algum tempo.*" (GIDDENS, 2010, p. 20).

Essa questão, em nosso entender, envolve-se com a produção de uma subjetividade engendrada com a máquina capitalística, em que o imediatismo e o consumismo se apresentam como enunciados de forte composição. Um imediatismo excessivo do presente, um *hic et nunc.* Nesse sentido, cabe questionar: como produzir outros enunciados e subjetividades não organizadas e serializadas pela máquina capitalística? Como produzir modos de ser e viver comprometidos com o prazer e com a vida em todas as suas formas e manifestações?

Cabe mencionar que esse desconto já vem se apresentando bastante problemático e, portanto, essa recompensa já não pode ser considerada como tal, pois é evidente o grau de deterioração socioambiental de nosso presente bem como de suas consequências. Como destaca Guattari (1990): "O planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície.[...]" (GUATTARI, 1990, p.7).

UMA CRÍTICA AO MODELO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

> "[...] a noção de desenvolvimento continua gravemente subdesenvolvida. A noção de subdesenvolvimento é um produto pobre e abstracto da noção pobre e abstracta de desenvolvimento" (MORIN, 1995, p. 83).

É dentro deste contexto, que procuramos pensar, como Morin (1995) o faz, quando questiona as finalidades e objetivos do desenvolvimento, que segundo o autor, em muitos aspectos se transformou em tragédia, constituindo-se como um mito global a ser alcançado, mas que, no entanto, se instituiu num processo socialmente injusto. Além disso, problematizar o papel desempenhado pela cultura no estabelecimento de determinadas relações degradantes da sociedade com o ambiente e na possibilidade de outras formas de relações com o meio.

Semelhante a esse contexto, questionamos se a atual situação socioambiental sinaliza que estamos imersos numa cultura centrada na insustentabilidade? Ou esta cultura não se aplica mais ao momento recente de nossa realidade, pois hoje estaríamos caminhando para uma cultura da sustentabilidade? Ou mesmo, quem sabe, a formulação da questão

não passe por essa polarização dicotômica, mas sim por problematizar que modos de existir e relações socioambientais estão sendo potencializadas?

Tais questionamentos pretendem problematizar tanto a relação da sociedade com o seu meio/espaço como também o próprio conceito de "Desenvolvimento Sustentável" e os interesses rodeiam essa ideia, como faz Tristão (2004) quando aponta a ambiguidade de tal conceito, que segundo a autora,

> [...] Não deixa de ser ambíguo um conceito que se propõe simultaneamente a continuar com o desenvolvimento (progresso material) e com o compromisso com as gerações futuras (prudência ética e ecológica). Aí talvez esteja o nó górdio para sua internalização e efetivação nas políticas locais e globais (TRISTÃO, 2004, p. 46).

De forma semelhante, Boff (2012) analisa criticamente tal conceito observando que,

> [...] desenvolvimento e sustentabilidade obedecem lógicas diferentes e que se contrapõem. O desenvolvimento [...] é linear, deve ser crescente, supondo a exploração da natureza, gerando profundas desigualdades – riqueza de um lado e pobreza de outro – e privilegia a acumulação individual. Portanto, é um termo que vem do campo da economia política industrialista/capitalista.
> A categoria sustentabilidade, ao contrário, provém do âmbito da biologia e da ecologia, cuja lógica é circular e includente. Representa a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à cooperação e à coevolução, e responde pelas interdependências de todos com todos, garantindo a inclusão de cada um [...] (BOFF, 2012, p. 45).

Além dessa contradição, o autor aponta que tal categoria/conceito é antropocêntrico – pois está centrado basicamente no ser humano – e equivocado**,** pois aponta como causa aquilo que é efeito, como por exemplo, quando diz que a pobreza é causa da degradação ecológica.

A palavra sustentável vem do latim *sustentare* que carrega significados como o de sustentar, suportar, defender, apoiar, cuidar, manter, impedir a ruína, conservar, dentre outros e faz parte de um campo semântico que leva a diferentes apropriações. Esse termo/expressão está em voga, em campanhas publicitárias, slogans, panfletos, promoções, filmes e mídia em geral, na indústria, economia e organizações, atravessando o cotidiano de milhões de pessoas ao redor do mundo. Já ganhou selos e certificados, tenta ser incorporado por empresas de diversos setores, é debatido por

economistas, sociólogos, antropólogos, e, no entanto, ainda se constitui como um grande desafio a ser alcançado.

Realizando uma análise do surgimento da problemática ambiental nas últimas décadas do século XX, Leff (2012, p. 21), menciona o fato de que a "[...] noção de sustentabilidade foi sendo divulgada e vulgarizada até fazer parte do discurso oficial e da linguagem comum [...]", no entanto, segundo o autor, "[...] o uso retórico do conceito não conseguiu definir um sentido teórico e prático capaz de unificar as vias de transição para a sustentabilidade [...]" (*idem*). Desse modo, percebe-se que o caminho para uma cultura da sustentabilidade é longo e cheio de armadilhas.

A sustentabilidade como moda é efêmera e passível de esvaziamento, pois, além de perder seu sentido político e ético se deturpa o que se entende por sustentável – ou por uma cultura da sustentabilidade ou na aposta de sociedades sustentáveis – correndo-se o risco de tornar tal expressão um significante vazio. Em contrapartida, não podemos deixar de reconhecer que a ideia da sustentabilidade vem se alastrando à bastante tempo na sociedade, ganhando espaço em detrimento de outros modismos ambientais.

Nesse sentido, acreditamos que uma discussão interessante seria sobre a ideologia dessa sustentabilidade que vêm ganhado força e espaço em nossos dias. De qual sustentabilidade estamos falando? Que ideia de sustentabilidade estamos defendendo?

Procurando os sentidos atribuídos para o Desenvolvimento Sustentável, como já exposto, percebemos que, em geral, as propostas baseiam-se no crescimento econômico, instituindo recomendações homogeneizadoras para que se alcance tal desenvolvimento, não levando em consideração as particularidades e os contextos das sociedades. O Desenvolvimento Sustentável aborda questões relacionadas com a produção mais limpa, consumo consciente, reuso de efluentes ou resíduos, *eco-desing*, sistema de gestão ambiental, ciclo de vida dos produtos, enfim assuntos especificadamente mercadológicos. Logo, percebemos claramente que a questão norteadora desse modelo de desenvolvimento é: como continuarmos produzindo e consumindo na mesma velocidade e intensidade sem que nos falte recursos e matérias primas para a produção?

Ainda, de acordo com Sauvé (2004, p. 223 – tradução nossa), "O desenvolvimento sustentável propõe uma visão antropocêntrica do mundo (uma cosmologia) que se articula em torno de três polos: a economia, a sociedade e o meio ambiente. Esse conceito separa a economia da sociedade e reduz o meio ambiente à um depósito de

recursos".[194] Essa perspectiva do Desenvolvimento Sustentável favorece a desigualdade social, uma vez que estimula a competitividade pelo consumo e o associa a qualidade de vida, como se todos tivéssemos condições e propriedades únicas.

A POSSIBILIDADE DE UM DEVIR/DESVIO CULTURAL

> [...] Os indivíduos não são todos, e nem sempre, mesmo nas condições culturais mais fechadas, máquinas triviais obedecendo impecavelmente à ordem social e às injunções culturais (MORIN, 1998, p. 30).

Pensar nas possibilidades de uma cultura é pensar que nenhuma cultura é completa, ou seja, reconhecer sua incompletude e, portanto, acreditar que podem ser potencializadas no encontro com o 'outro'. Esse encontro ou diálogo cultural, já mencionado por Santos (2008), busca uma inteligibilidade recíproca entre culturas, entre gerações, entre os mais diversos espaços/tempos, tomando o cuidado para que isso não resulte num processo de canibalização, como nos alerta o autor.

Assim, acreditar numa cultura da sustentabilidade dentro de um mundo onde a crise ecológica se torna tão evidente, onde os exemplos de insustentabilidade se multiplicam, torna-se um desafio. Porém, acreditar na vivência de uma cultura onde predominam/dominam práticas ecológicas degradantes consideradas como determinantes e não susceptíveis a mudanças é desacreditar no potencial humano tanto em nível individual quanto coletivo, não considerando sua dialógica cultural, lembrando que a primeira condição desta é a pluralidade/diversidade de pontos de vista (MORIN, 1998).

É nessa pluralidade, nesse encontro de ideias, de pontos de vista, nesse debate antagônico que surgem as condições para o "calor cultural"[195] que por sua vez favorecerá a própria dialógica cultural. É dentro dessa condição dialógica "[...] que os desvios podem enraizar-se e transformar-se, depois, em tendências. Como já vimos inúmeras vezes, a evolução inovadora (criadora) sempre se consuma pela transformação

---

[194] Texto original: "El desarrollo sostenible propone una visíon del mundo (una cosmologia) antropocéntrica que se articula en torno a tres polos: la economia, la sociedad e y el medio ambiente. Esta visión separa la economía de la sociedad y reduce el medio ambiente a un depósito de recursos" Sauvé (2004, p. 223).

[195] Expressão utilizada por Edgar Morin em seu livro: O método 4. As idéias, em analogia à noção de calor do universo físico. Assim, tal expressão representa um devir cultural, "[...] onde não há um determinismo rígido, mas condições instáveis e movediças. [...] 'calor cultural' pode significar intensidade/multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, idéias, concepções. [...]"

de desvios em tendências. [...]" (MORIN, 1998, p. 42). Essa condição para o "calor cultural" é favorecida principalmente nos dias de hoje, onde o encontro cultural é facilitado pelos meios técnico-científico-informacionais, como a telemática. Encontramos pontos de interlocução na teoria da inteligência coletiva, apresentada por Levy (2007), quando menciona:

> O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria substituir o homem, nem aproximar-se de uma hipotética inteligência artificial, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca (LEVY, 2007, p. 25).

Portanto, a inteligência coletiva ou os coletivos inteligentes permitem "[...] o encontro de idéias antagônicas cria uma zona de turbulência que abre uma brecha no determinismo cultural; pode estimular, entre indivíduos ou grupos, interrogações, insatisfações, dúvidas, reticências, busca." (MORIN, 1998, p. 40).

É neste comércio de ideias e de visões de mundo, que surgem as condições de possibilidades do "novo", de rupturas e crises paradigmáticas. As brechas não se encontram facilmente e, portanto, devem ser produzidas/construídas, nos remetendo a um posicionamento político diante de tal questão, pois devemos lembrar que o sistema se favorece com a passividade, com a ausência de debates/embates e críticas. Acreditamos ser este momento, onde se travam conflitos de ideias, ações, modos de ser e de ver, propício a emergência de uma cultura da sustentabilidade. Momento de crise paradigmática vivida onde estão às condições da construção de uma nova relação da sociedade com o seu meio. Neste caso, o papel desempenhado pela cultura torna-se crucial. Pois, é no seio desta que se desenvolvem as condições sociais de mudança na forma de ver e conceber a realidade.

Na perspectiva de Pierre Levy (2007) a inteligência coletiva só teria inicio com a cultura e só cresceria junto a ela. Idéias, línguas, tecnologias cognitivas recebidas de uma comunidade podem gerar um novo posicionamento frente a um desafio, podendo até mesmo ser considerado como uma brecha na possível mudança. No entanto, evitando cair na armadilha de acreditar no romantismo ingênuo de uma transformação independente ou que não fosse congruente com outras dimensões da sociedade, ou no reducionismo de pensar que individualmente, apenas, somos responsáveis ou mesmo capazes de proporcionar uma nova forma de lidar com o meio, pois "assumir valores proambientalistas não deriva simplesmente de adoção de práticas ambientais coerentes

com o cotidiano, com uma visão ingênua de que, se cada um fizer a sua parte, o planeta será salvo" (TRISTÃO, 2012, p. 211).

Sabemos que enfrentar estruturas tão rígidas e com tanto poder – como é o caso de grandes corporações que incentivam o consumismo e degradam o meio ambiente – não se faz individualmente, como nos lembra Guimarães:

> [...] o comprometimento de 'fazer a sua parte' é importante no processo, mas somente quando associado ao compromisso e à compreensão de que individualmente somos impotentes diante de estruturas de poder tão consolidadas que fazem com que a realidade se conserve como está, mantendo os privilégios sociais e a dinâmica econômica (2006, p. 15).

Sem nunca deixar de considerar a importância e a força do comprometimento e envolvimento coletivo, pensamos também não ser interessante ignorar a potencialidade do indivíduo. Portanto, é esse caráter complexo da realidade, que devemos considerar, sem desmerecer essa ou aquela ação, seja em escala individual ou coletiva. Perceber que o todo está na parte assim como a parte está no todo é um dos princípios da complexidade (MORIN, 2007).

Ressaltamos a necessidade e urgência de planos, políticas e propostas coletivas de intervenção. A participação coletiva seja através de instituições educacionais, associações, sindicatos ou mesmo de uma comunidade se torna fundamental para a consolidação de uma cultura da sustentabilidade e também para exigir um posicionamento político da região/município em questão no que se refere à sustentabilidade, sempre lançando mão de políticas públicas já existentes.

Diante disso, consideramos relevante, por exemplo, a concepção da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecida pela Lei nº. 9.795 de 1999 que institui a inserção da EA nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis e modalidades de ensino de forma integrada, contínua e permanente. Bem como a Resolução nº 2 de 2012 do Ministério da Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA) e que, por sua vez, orientam a inserção da EA nos currículos escolares. Reconhecemos a importância dessas políticas públicas para oficializar a inserção da EA nas instituições brasileiras de ensino, salientando que tais políticas se efetivaram por meio das lutas, militância e conquistas dos coletivos organizados pelos grupos sociais – "a institucionalização da EA que vem se processando reflete a demanda da sociedade [...]" (GUIMARÃES, 2014, p. 119).

Assim sendo, inferimos que a educação ambiental é uma política pública e não uma política de governo (TRISTÃO, 2007), ou seja, representam uma demanda de forças coletivas e engajadas pelas questões e causas da EA. Portanto, reconhecendo a EA como um elo importante na perspectiva de uma sociedade sustentável, torna-se imprescindível formular uma EA que seja hipercrítica,[196] ou seja, que mantenha diálogo frequente com a crítica e que se constitua num ato político e que jamais se apresenta como uma prática moralizadora (TRISTÃO, 2012).
Nesse contexto é importante destacar que os princípios da EA dialogam e potencializam os da sustentabilidade. Tal fato é perceptível, por exemplo, na inferência realizada por Tristão (2004) ao mencionar que a sustentabilidade propõe metas de desenvolvimento descentradas da economia e busca por uma visão comunitária baseada no princípio da inclusão, ou seja, almeja mudar os valores individualistas e competitivos que estão sempre associados aos princípios da exclusão.

Entretanto, o processo nessa direção não é simples ou imediato, requer mudanças que engendrem o nível mental (como reinvenção na relação consigo), o social (como reinvenção na relação com o outro) e o ambiental (como reinvenção na relação com a natureza), como propõe Guattari (1996) ao considerar esses três níveis como ecológicos. Ou seja, o conhecimento a respeito da cultura e da natureza são frutos de uma concepção moderna que é incapaz de reconhecer a potencialidade e transversalidade da sustentabilidade e da EA, visto que seus princípios extrapolam a lógica da ciência e da técnica que sempre priorizou a dominação e a exploração da natureza para produção de bens de consumo.

Para superar os desafios que se apresentam todas as esferas das sociedades teriam que trabalhar de forma cooperativa e solidária (TRISTÃO, 2010), visto que a sustentabilidade está fundamentada na articulação das mais diversas dimensões humanas (*Op.Cit.*, 2004). Como assinala a mesma autora, a mudança de paradigma não seria um processo individual, mas aconteceria por um conjunto de reivindicações coletivas e de responsabilidades.

[196] "A hipercrítica implica reconhecer o caráter intrinsecamente discursivo e representacional dos sentidos que conferimos àquilo que consideramos ser os problemas do mundo e até mesmo a realidade do mundo" (VEIGA NETO, 2002, p.3).

São inegáveis os atuais esforços realizados por instâncias públicas e privadas com relação às questões ambientais. Mesmo que estes ainda sejam insuficientes e não contemplem toda a dimensão da EA, tais esforços constituem um importante passo para a consolidação de um novo modo de pensar e agir no/com o planeta.

Mesmo sabendo que o paradigma hegemônico é reducionista e fragmentário, ele não foi/é capaz de evitar a emergência/efervescência da realidade cotidiana na qual as certezas e a concepção linear são questionadas como verdades únicas. Na ciência, justamente a senhora da razão, o espaço para a incerteza e para o caos passam a ser reconhecidos. A complexidade, em maior ou menor grau, faz parte da realidade cotidiana e nos mostra constantemente sua presença: antagonismo, inter-relações, causa e efeito não mais concebidos de forma linear e unidirecional, o "todo" não apenas como somatório das "partes" e estas como fragmento isolado e despotencializado, a co-presença de diferentes lógicas habitando uma mesma realidade, como assinala Morin (2007), ao ampliar o estudo a respeito da teoria da complexidade.

A dinâmica socioambiental é um importante exemplo de tal complexidade. Presenciamos constantemente o problema moderno da fragmentação das ações em que se privilegiam determinadas dimensões em detrimento de outras, como por exemplo, a economia em detrimento da "ecologia". Tal fato mostra-se desastroso, pois desconsidera a intrínseca relação e/ou inseparabilidade de sociedade, ecologia e economia. Inclusive na concepção de políticas públicas, estas deveriam ser pensadas e observadas em conjunto. Haja vista os vários exemplos de acidentes-crimes ambientais ocorridos pelo mundo afora como poluição atmosférica, contaminação dos solos, poluição de rios, lagos, etc. que afetam a população impactando suas vidas nas mais diferentes dimensões.

No sentido de problematizarmos a situação de diferentes contextos de depredação/deterioração e insustentabilidade de determinadas relações, vale lançarmos mão das palavras de Camargo: "[...] a questão é: se pensarmos o meio natural como um conjunto formado por elementos que podem ser vistos isoladamente, sem interconectividade e interdependência, não perceberemos as reais possibilidades existentes na natureza. [...]" (CAMARGO, 2008, p. 30). Tais possibilidades são as da própria humanidade, considerando esta inseparável da natureza, como o próprio autor conclui "Homem e natureza são um só, uma só dinâmica, uma só realidade, pois o homem faz parte do meio natural e, principalmente, é natureza. [...]" (*ibidem.* p. 220).

Compartilhando desse pensamento, consideramos pertinente e valiosa a inferência realizada por Guimarães (2013), quando expõe que,

> Qual a separação que existe entre o ser humano e meio ambiente, se a todo momento o ser humano aspira para o seu interior o ar que circunda, ingere a água que bebe, o alimento que come, exterioriza sentimento para com outra pessoa, uma flor, um animal, uma paisagem? Há uma relação intrínseca e vital com o ambiente (GUIMARAES, 2013, p. 31).

Portanto, é dentro desse contexto complexo e inter-dependente da sociedade/natureza que acreditamos na possibilidade de potencializar e dinamizar significativas iniciativas para o estabelecimento/consolidação de uma cultura da sustentabilidade.

E é com essa perspectiva, que também corresponde a um posicionamento estético e ético-político que consideramos ser possível uma verdadeira mudança em determinados valores que assujeitam e deterioram a vida em suas múltiplas dimensões. Outra configuração de sociedade em que os princípios da sustentabilidade estejam infiltrados em sua cultura e se façam presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, acreditamos que mesmo diante da aparente prevalência dos tantos paradigmas deterministas existem outras formas de vida e/ou outras racionalidades diferentes dessas impregnadas pela lógica hegemônica da modernidade. São modos de vida que extrapolam a lógica de mercado e que apresentam outra concepção de relações, de encontros, de produção. Relações de cooperação que não eliminam as singularidades e/ou diferenças, modos solidários de partilhas e o estabelecimento de uma justiça socioambiental que tenha como referência modelos produtivos não excludentes.

Não trazemos isso com a ingenuidade saudosista de acreditar num romantismo primitivo dos povos que habitavam a Terra desde os primórdios do mundo, mas apresentamos com intuito de problematizar a existência de outras formas/maneiras de vida que não se fundamentam no crescimento econômico, mas que possuem outras vias para o desenvolvimento e manutenção de sua comunidade. Correspondem a maneiras de viver que não dissocia a sociedade e a natureza, mas que reconhecem o ser humano como parte inerente ao meio.

Entretanto, ilude-se quem defende um conceito único e uma forma de sustentabilidade ou sociedade sustentável, visto que não é possível que todas as sociedades sejam sustentáveis da mesma forma, assim sendo não é cabível escrever receitas com passo a

passo para se atingir a sustentabilidade. Pois, "Trabalhar com a contextualização dos valores sociais e culturais locais, criando, inovando e valorizando experiências é muito mais coerente do que pensar em um modelo de desenvolvimento a ser seguido [...]" (TRISTÃO, 2004, p. 47). O desenvolvimento coletivo na perspectiva da sustentabilidade depende da criação de situações e práticas sustentáveis pelas diferentes sociedades (TRISTÃO, 2004).

Utopia? Talvez... Ou melhor: quem me dera! Por quê? Por homenagem a Galeano, "Ela está no horizonte [...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para [*que nós não deixemos de*] caminhar [...]" (GALEANO, 2007, p. 310, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é / Leonardo Boff. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. **A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a geografia da complexidade** / Luís Henrique Ramos de Camargo. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 240p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: **1. Artes de fazer** / Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOERSTEN, Heinz von. **Visão e conhecimento: Disfunções de Segunda Ordem. Novos Paradigmas, cultura e subjetividade** / organizado por Dora Fried Schnitman; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes** / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. – 5. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2007.

GUATTARI, Fêlix. **As três ecologias** / Fêlix Guattari; tradução Maria Cristina F. Bittencourt. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUIDDENS, Anthony. **A política da mudança climática** / Anthony Giddens; tradução Vera Ribeiro; revisão técnica André Piani; apresentação à edição brasileira Sérgio Besserman Vianna. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação** / Mauro Guimarães (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2006. – (Coleção Papirus Educação)

_____. **A formação de educadores ambientais.** 8ª ed. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

Lewis Carrol. **Aventuras de Alice no País das maravilhas – Através do espelho e o que Alice encontrou lá.** Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

MORIN, Edgar. **O método** / Edgar Morin; tradução de Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 1998. V. 4. As idéias

_____. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007. 3ª Ed.

_____. Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria.** Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: **para uma nova cultura política** / Boaventura de Sousa Santos. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4)

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores** – redes de saberes. São Paulo, SP: Annablume; Vitória, ES: FACITEC, 2004.

_____. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas**. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v.1. p.1-15. Publicado em GT 22 da ANPED, 2007.

_____. **A Educação Ambiental e a Emergência de Uma Cultura Sustentável no Cenário da Globalização.** R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, p. 207-222, Jan./Jul. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós-Modernidade**: impasses e perspectivas. Rio de Janeiro: *Educação on line* (PUC-Rio), ano 2, n.2, 2006.

Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/cgibin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt

Autores	GT-19/22
Fernanda Freitas Rezende	**EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

NARRATIVAS E PROCESSOS CULTURAIS DE UMA COMUNIDADE: RELAÇÕES COM A SUSTENTABILIDADE

Fernanda Freitas Rezende- UFES

Introdução

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata de acompanhar os processos de uma comunidade intitulada Paneleiras de Goiabeiras e os movimentos das professoras junto a crianças de dois Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória.

O objetivo deste estudo foi perceber como os *saberesfazeres*[197]dessa comunidade, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade. O uso da cartografia nos estudos de Gilles Deleuze, além da produção de narrativas e nos pressupostos da Educação Ambiental possibilitam a composição de histórias e podem ajudar a compreender as crenças, desejos, valores e teorias.

Foram entrevistadas dezenove pessoas, entre Paneleiras, artesãos, tiradores de barro e casqueiros, além de seus filhos e netos, professores/as e funcionários das escolas num total de onze meses no plano de pesquisa. Foram seis escolas visitadas, dois galpões familiares, além do galpão provisório e o atual, entregue a Associação das Paneleiras no decorrer da pesquisa. Além do Galpão, a atenção ficou direcionada a dois pousos, O CMEI JS[198] e o CMEI DC. Este estudo alia as fases de feitura da panela (extração, modelagem, alisamento, queima e açoite) à algumas das pistas da cartografia. Tais fases são atravessadas por todas as outras e, mesmo se constituindo numa ordem específica, demonstra que uma etapa pressupõe a outra, atrelada às redes da comunidade.

Extraindo e processando o barro: a escolha

A comunidade localizada no bairro de Goiabeiras, no município de Vitória, estado do Espírito Santo, é conhecida como Paneleiras de Goiabeiras, por conta da produção de panelas de barro. O ofício de fazer panelas é uma tradição[199] e, desde 2002, faz parte do

---

[197] Essa estética da grafia pertence aos pesquisadores da linha da pesquisa com/do/no cotidiano, como Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço, entre outros, que, na tentativa de unir as palavras, acabam por inventar outras.

[198] A opção deste estudo identifica as siglas ao invés dos nomes das escolas pesquisadas.

[199] O uso da palavra tradição, no decorrer do artigo, faz parte da forma com que os membros dessa comunidade intitulam seu ofício e não indica uma separação entre conhecimento científico e popular. A compartimentalização já atuou de modo perverso na separação e pulverização de tantas comunidades e

Patrimônio Cultural Brasileiro, considerado como um Bem Cultural de Natureza Imaterial. Esse processo de produção de cerâmica tem origem indígena e, graças às Paneleiras de Goiabeiras, vem se mantendo há várias gerações, na fabricação artesanal das autênticas panelas de barro. Esse fazer apresenta ligação íntima com a natureza, pois a argila é retirada de um antigo leito de rio, no Vale do Mulembá. Do manguezal da região de Goiabeiras é extraído o tanino da casca da *Rhysophora mangle*, popularmente chamado de mangue vermelho. Do tanino se tira uma tintura impermeabilizante com a qual são pintadas as panelas ainda quentes. Em sua extração, apenas metade da casca do tronco é retirada para que a árvore não morra. Essa é uma prática indígena comum. Esse saber tem íntima relação com a cultura capixaba. A primeira etapa da feitura das panelas pretas de Goiabeiras é retratada abaixo:

> O preparo do barro para a fabricação das panelas é feito em duas etapas principais: a da extração e a da escolha. A primeira implica o reconhecimento do barro bom a ser extraído, sua retirada com a enxada e a confecção das bolas, formato em que o material é transportado e vendido às paneleiras. A escolha do barro implica uma primeira limpeza, sua mistura com água e pisoteio, de modo a transformá-lo em massa com boa plasticidade para a modelagem (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006, p. 35).

A escolha pelo estudo nessa comunidade acontece pelas muitas indagações que ocorreram durante a fase inicial da pesquisa. Aliás, as muitas afirmações deram lugar às dúvidas e às incertezas, que se traduziram em questões de pesquisa, quais sejam:

a) O que se entende por escola sustentável e escola com práticas de sustentabilidade?

b) A sustentabilidade na escola acontece a partir de mudanças estruturais e curriculares?

c) Como os conhecimentos de uma comunidade podem potencializar a construção de uma escola com práticas de sustentabilidade?

d) Que *saberesfazeres* são esses da comunidade que se manifestam na escola?

Entretanto, a pergunta cerne desta pesquisa é: como os *saberesfazeres* de uma comunidade, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade?

---

saberes, que os usos das palavras podem indicar um ressignificar na forma de conhecer os diferentes saberes, entendendo-os como uma grande rede tecida pela humanidade em diferentes *espaçostempos* de vida e experiência.

Modelagem e alisamento: o percurso da pesquisa

Assim como na modelagem das panelas, este estudo foi se constituindo no decorrer do processo.

> O barro escolhido é colocado sobre uma tábua. As paneleiras executam a puxada do barro com as mãos e depois com a cuia. A forma é dada com as mãos, puxando e levantando o bojo, definindo a concavidade e a espessura com a cuia e modelando a borda com as mãos. Com a faca são retiradas as impurezas e com o arco, os excessos de argila. Na modelagem do fundo, a panela é retirada da tábua e virada; o fundo chato é arredondado pela remoção dos excessos com o arco; a superfície externa é alisada com a faca, utilizada na limpeza e acabamento da peça (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006, p. 35).

A fase seguinte da feitura das panelas, o alisamento, consiste em polir pelo atrito de seixos rolados (pedra de rio) as panelas e as tampas, interna e externamente (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006). Essa etapa deu início a uma metáfora precipitada e um tanto sectária, mas responsável por muitas das intenções com a pesquisa.

Ao se conectar com o barro, suas características são desveladas: moldável, flexível, poroso que, com a ação da água, assume formas de todo o tipo. O barro representava o galpão das Paneleiras. O cimento era o engessado, o inflexível, o duro, não aceitava forma. Representava a escola pelas dificuldades e impossibilidades do ambiente escolar. Uma conclusão precipitada e sectária.

Com a entrada no campo de pesquisa, tudo foi despedaçado ao perceber que, no galpão, o cimento impunha o poder, e, na escola, o barro se contornava numa relação não hierarquizada e rizomática. Novamente sectária. Uma essencialização da escola e das Paneleiras. Mais tarde, percebeu-se o engessamento na escola e a flexibilidade tão desejada no galpão. A partir desse entendimento, a cartografia possibilitou capturar situações sem separá-las e sem essencializá-las.

O cimento, antes de endurecer, já foi flexível como o barro. Por sua vez, o barro também endurece, se petrifica e se despedaça, assim como panelas que se quebram na fogueira. A água, contudo, ajuda a amolecer a terra seca e a argila dura, e com isso, a rigidez, a dureza e a incompreensão vão amolecendo e se moldando. A água representa

os afetos[200] e a incompreensão são as crenças únicas. É incrível como ideias podem se tornar representação de tudo e reverberar verdades inquestionáveis. Difícil é se desfazer do paradigma da ciência moderna. A ideia de tomar o Galpão das Paneleiras como ponto de partida era recorrente. Todavia, quando se cartografa, descobre-se que os objetivos da pesquisa vão se delineando a partir de uma aposta ético-política que não é uma entrada desprovida no campo, mas sim da relação que constituímos na dinâmica do movimento. A cartografia é pigmentada pela atenção, pelos afetos aos movimentos que nos tocam.

Açoite: a pigmentação da cartografia

Andando por Goiabeiras, pode-se avistar e sentir a fumaça exalada da queima e do açoite, que se repetem cotidianamente naquele bairro. De tão rotineira, as ações passam despercebidas em meio à vida daquele lugar. O tanino, substância vermelha retirada do mangue é responsável pela cor da panela preta das Paneleiras de Goiabeiras. O tanino se incorpora ao barro por conta do calor de mais de 600 graus na fase do açoite. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2006, p. 36):

> [...] açoite é a fase da impermeabilização e pigmentação da panela com tintura de tanino, tirada da casca do mangue-vermelho, aplicada com a vassourinha de muxinga sobre as peças em brasa, assim que retiradas do fogo. Confere às panelas de Goiabeiras sua característica coloração preta e age como selante.

Se o tanino pigmenta a panela, a cartografia assume a função do tanino para a panela. É o que vem dar cor, afeto, desejo e sabor à pesquisa. A cartografia, aliada à pigmentação, ou a pigmentação do percurso investigativo. O princípio da cartografia entende que o rizoma pode ser cartografado possuindo entradas múltiplas, podendo ser acessado de infinitos pontos e remetendo a qualquer outro território (GALLO, 2001). Em pesquisas de educação, o conceito de rizoma significa uma revolução em frente à compartimentalização das áreas do conhecimento, reconhecendo as múltiplas possibilidades de trânsito entre as diferentes áreas, rompendo barreiras disciplinares, fazendo com que o conhecimento possa fluir pelos diversos sujeitos da comunidade escolar.

---

[200] Segundo Spinoza (2009, p. 98), "Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções". As afecções se dividem em ações e paixões. As ações derivam da essência na natureza do indivíduo afetado, já as paixões derivam do exterior.

A pesquisa cartográfica visa a acompanhar um processo e não a mera representação de um objeto. Como pesquisa-intervenção, pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo com regras prontas, nem com objetivos estabelecidos, mas sim por pistas e movimentos de desejo.

O corpo a corpo com o campo da pesquisa comporta sempre uma dose de imprevisibilidade e mesmo de aventura. Habitar um território de pesquisa não é apenas buscar soluções para problemas prévios, mas envolve a disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema. Cartografar é compor com o território existencial, engajando-se nele.

A partir da proposta metodológica das narrativas de Paul Hart (2005) e Tristão (2012) além das conversações de Deleuze (2007), busco convergir algumas ideias desses autores:

> Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. Os povos não preexistem [...] Então as ficções preestabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores. Essa ideia de que a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas que deve ser criada em cada domínio, é evidente nas ciências [...](DELEUZE, 2007, p. 157).

Hart (2005) descreve as narrativas como usos de conhecimentos relatados. Assim, busca dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e como comunicam esse entendimento para aos outros. O autor pontua que a escolha das histórias, dos motivos e interesses selecionados, assim como as vozes e os momentos acionados ou silenciados, podem referir-se às questões de representação. A interpretação dos dados pode não produzir a "verdade".

A proposta da pesquisa narrativa em Educação Ambiental pode revelar as histórias da vida social e transformá-las junto aos praticantes do processo, quando se veem coautores de suas cotidianas invenções (TRISTÃO, 2013). A autora cita ainda que [...] histórias pessoais articuladas com a vida coletiva e comunitária são ricas em contextos ambientais, históricos e em linguagem, emoções, sentimentos, tradições e ações dos praticantes [...]. Narrativa como história não significa um caso de ficção, mas a descrição da experiência vivida em seu lugar de convivência socioambiental. O tema-

problema dessas histórias é a ação humana no meio ambiente circunscrito (TRISTÃO, 2013, p.855).

Segundo Deleuze e Guattari (2007, p. 13), "Não acreditamos, a esse respeito, que a narrativa consista em comunicar o que se viu, mas em transmitir o que se ouviu, o que o outro disse. Ouvir dizer". As narrativas capturam a riqueza e a complexidade das experiências dos sujeitos em suas relações com o meio ambiente. Não é uma estória. Com essa abordagem pode-se entender o contexto político das histórias, relações de poder e gênero, além das diferenças das realidades comunitárias (TRISTÃO, 2013).

Primeiro pouso: a força das narrativas sobre a ideia de cultura

A partir desse momento, a opção em trazer algumas contribuições para a ideia de cultura com base na crítica na filosofia de Deleuze aliadas as narrativas dos sujeitos da pesquisa, que podem dar pistas de como os *saberesfazeres* da comunidade das Paneleiras de Goiabeiras atravessam a escola.

O posicionamento do filósofo em frente à cultura desloca algumas convicções estanques. A contracultura pode ser entendida como uma anticultura que surge como antídoto para a cultura tradicional. Não há contracultura sem uma cultura a ser contestada. A aposta contracultural de Deleuze (2007) tem a cultura como imagem e materialização de um pensamento, como um obstáculo em que tabus morais e culturais, costumes e padrões vigentes, enfim, demarcavam e aprisionavam territórios. Ele propõe novas maneiras de pensar, sentir e agir. Deleuze (1997) nega a ideia de que seja um homem pertencente à classe dos intelectuais: "Nesse sentido, odeio a cultura, não consigo suportá-la". Essa fala se remete principalmente ao entendimento de uma cultura maior, que está espelhada em modelos, em ordens, que impõem condições e onde os intelectuais mantêm a posse de uma grande cultura e opinião sobre tudo. Pellejero (2008, p. 24) traz contribuições para se pensar na crítica da ideia de cultura na filosofia de Deleuze:

> Por um lado, eleva-se ao 'maior': de um pensamento faz-se uma doutrina, de uma maneira de viver faz-se uma cultura, de um acontecimento faz-se a História. Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas de facto normaliza-se [...]. Então, operação por operação, cirurgia por cirurgia, pode-se conceber o contrário: como 'minorar'. [...] como impor um tratamento menor ou de minoração, para derivar os devires contra a História, as vidas contra a cultura, os pensamentos contra a doutrina, as graças e as desgraças contra o dogma.

Ou seja, a cultura pode se tornar um território obrigado de aspiração filosófica, com a pretensão de redefinir objetivos próprios. Essa afirmativa, porém, pode ser encarada em duas dimensões distintas: cultura como aprisionamento e como problematização e tentativa de criação. O mundo em que vivemos se baseia no crescimento quantitativo, como a economia, as finanças, o consumo e as técnicas do progresso inovador. Serres (2004, p. 49) cita que:

> "[...] nossa própria cultura parece equivocar-se com tudo isso numa crescente narcose que alimenta sua dependência". O autor tece críticas aos padrões intoxicantes de falta de tempo, excesso de trabalho, consumo exacerbado etc. submetidos a cargas horárias obrigatórias e encantados com o crescimento. E completa: "Será que algum dia as jovens gerações obedecerão a tudo isso com tamanha submissão?" (SERRES, 2004, p. 49).

Deleuze retoma a ideia de cultura tendo o significado de seleção e adestramento como uma atividade genérica que fornece hábitos a serem obedecidos de tal maneira que não reajam. A cultura maior submete as pessoas a um "estado de coisas". Poderíamos, assim, entender que a cultura impõe às Paneleiras uma maneira de viver e um modo de exercer seu oficio, como elas narram:

> É que, antigamente, a gente queimava as panelas e não usava tinta, só que agora, agora é tradição, é cultura, é tombado, não pode mais mudar, não pode voltar a ser vermelha, só se o cliente chegar aqui e dizer: Exijo que essa panela seja vermelha, aí é gosto dele, né? (PANELEIRA ZC do galpão).

A cultura está imbricada indissoluvelmente com as relações de poder, que definem o que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa uma desnaturalização da cultura, ou seja, falar que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significação é um artefato social subordinado a conflitos de poder. E Pellegero (2008, p. 245) completa:

> [...] a introjecção da actividade cultural nas suas próprias instituições dá lugar à constituição de uma relação de forças específicas (reacção) que usurpa a actividade genérica em benefício da formação de uma coletividade subordinada. E isto passa na história, ou, melhor, a história é em si mesma o processo pelo qual as forças reactivas se apoderam da cultura e a desviam em proveito próprio.

Veiga-Neto (2000) questiona como pensar em educar sabendo das diferenças culturais, com a prerrogativa (muito mais teórica, diria) da não existência de supremacias

culturais, pois estamos diante de realidades multiculturais, interculturais etc. O autor questiona ainda como decidir entre os diferentes conteúdos culturais sem saber qual o de maior relevância. Ou ainda, como se daria a organização dos grupos, falando de critérios e disponibilizando acesso justo e bem distribuído. Alves e Garcia (2004) dizem existir uma seleção dos conteúdos pedagógicos que todos deverão aprender, levando-nos a entender que outros "[...] conhecimentos tiveram a sua entrada proibida na escola [...] pelo menos oficialmente" (2004, p. 86). De uma maneira geral, essa escolha do que deve ou não ser ensinado ou aprendido passam por decisões e critérios que são exteriores àqueles que irão aprender, ou seja, por autoridades reconhecidas. Uma das pedagogas do CMEI JFS argumenta:

> É. Não pode ser uma coisa assim: eu quero ou eu não quero. É a identidade deste lugar, é a identidade desta escola. Então como não falar disso? A gente fala da identidade da criança, como não falar dessa identidade social e cultural agora! (PEDAGOGA)

As condições de vida de algumas Paneleiras chamam a atenção. Algumas residências visitadas denotavam simplicidade. Uma das professoras do CMEI citou a cultura de fazer panelas e que perdura até hoje, mas não melhora a condição de vida dessas pessoas: "Muitos estão em condições iguais de quando eu vivia aqui". (Professora do CMEI JS).

A cultura também funciona como mecanismo caricato, pois não supera o modelo da representação. Existem imagens configuradas a grupos e a comunidades que trabalham com elementos da natureza. Uma das Paneleiras narra o que costumam ouvir dos turistas:

> 'Pensei que vocês fossem aquelas mulher bem velhinha, acabadinha'. E eles se espantam quando vê nós ali, trabalhando. É, minha filha também faz! Olha ela ali trabalhando. E vê a pessoa mais jovem, a pessoa mais nova... Acha que é só velhinha que trabalha, que os velhinho morreu e acabou a panela (PANELEIRA MC do galpão).

Essa noção caricata também entra em discussão, quando falamos dos ofícios e da sua valorização. O saber manual tem um preço. A representação e a uniformidade constroem imagens de modelos preestabelecidos da carreira profissional que terá mais ênfase. As Paneleiras de Goiabeiras têm sua imagem veiculada a vários prêmios conquistados importância do seu saber. Até que ponto essa imagem se traduz em condições de vida digna para aquela comunidade e para a sustentabilidade de seu

ofício? Alguns/mas professores/as narram suas experiências quanto à relação da cultura e os alunos:

> Algumas pessoas acham que a cultura é feia. Tem que ir se criando com as crianças. A cultura que o que os pais e os avôs fazem é muito bonita. A gente tenta mostrar pros meninos daqui que são filhos dos catadores de caranguejo, que a moqueca se faz, que são filhos de quem faz as panelas de barro, que são filhos dessa cultura, e que essa cultura é bonita. Não se tem que ter vergonha de fazer panela de barro. Você não tem que ter vergonha de ficar batendo a varinha, muito pelo contrário, isso é digno e muito difícil de fazer (EX-DIRETOR da EMEF JK).

> [...] muitas vezes existe até uma vergonha de pertencer a este grupo, que é um grupo pequeno de pessoas, que estão sustentando uma atividade que não é só uma atividade econômica, mas que tem uma importância cultural muito grande também, mas, por às vezes, eles não saberem disso, eles não muitas vezes querem participar deste grupo. Nós fomos educados para vencer na vida, para ganhar dinheiro e essas pessoas não são pessoas que têm dinheiro, são consideradas pessoas pobres, são pessoas que trabalham e, se não trabalhar, um dia vai fazer falta no seu orçamento, mas pra gente ver se consegue até mudar essa maneira de se ver, né, porque não é só esse valor econômico que tem que mudar, o mundo um dia tem que mudar [...](PROFESSORA de Arte da Escola Estadual)

Mas se o saber chega pelo aluno, pelas oficinas ou por qualquer outro meio, afinal de contas, ele já está lá, a pergunta então é: como as Paneleiras entendiam que os *saberesfazeres* de sua comunidade estariam nas escolas? Era interessante como alguns tinham a solução para o problema. Algumas delas entendiam que sua cultura teria a validade pela disciplina, pela força e obrigatoriedade no currículo. Assim argumenta uma delas:

> [...] porque o colégio não pode está falando da panela, pedindo paneleira para levar o barro e fazer juntar aquela turma ali para vê fazendo ou trazer os alunos até o galpão, eu acho que é falta de conscientização... Será que é preciso vir do MEC, lá da onde for escrito, que tem que passar isso assim e assim?... Se os diretores fazer uma planilha ali que tal dia vai visitar as paneleiras, o coordenador, o supervisor e os pedagogos fazer... Os professor vão obedecer, né, porque o professor não vai fazer nada por conta dele, porque tem uma direção que tem que obedecer [...] (PANELEIRA BC do galpão)

Mesmo diante de algumas narrativas que denotam a cultura de forma não tão aparente na proposta curricular, as Paneleiras reconhecem a valorização do seu saber pelas

escolas. Tanto elas, quanto os artesãos narram a necessidade de se intensificar esse trabalho:

> Eu acho um incentivo muito bom dos professores, de uma certa forma tá incentivando a participar de uma tradição. Com isso, eles aprendem muito.Tá caminhando. O que falta é divulgação pela primeira vez, divulgação pela segunda, até... Desde a formação do aluno (PANELEIRA NP do galpão).

> Desde o 'prezinho' mesmo começar a divulgar o projeto para que quando você perguntar para criança, ele poder falar: 'A paneleira? Ah! Tem o barro lá de Goiabeiras e tudo é feito à mão'. Enquanto não tiver crianças pequenas falando sobre a arte, vai ter um falha, porque acredito que, quando se aprende desde pequenininho lá não se esquece , e se começasse a abordar desde agora, desde o pré e nunca se cansar de abordar. Estamos aqui de passagem, mas a história fica e temos que valorizar muito o hoje, o presente. Acho que conhece, mas pouco, porque, sempre que eles querem informação de panela, eles me perguntam, então eu não sei por que não pode ser sempre, mas quase todo ano eles me procuram para saber das panelas (ARTESÃO EC do galpão).

> Foi a primeira vez que eu fui professora, mas, assim, em questão de interesse, eles têm interesse. Não sei se têm que mandar ou se é na época do folclore, aí eles têm que fazer o trabalho e já acha melhor das panelas, porque já é típico mesmo do Estado. De repente pode ser isso, têm vezes que eles chamam o congo aqui (PANELEIRA SC ASG).

Uma das perguntas da pesquisa aos/às professores/as era: que saberes são esses que a comunidade possui que se manifestam na escola? E como os/as professores/as lidam com esses saberes? Uma pedagoga narra sua experiência em frente à desmotivação do trabalho com a cultura no CMEI:

> [...] como eu ouvi: 'Ai, meus Deus, todo ano tem que trabalhar com panela de barro, todo o ano tem que trabalhar com o congo'. A sensação que eu tinha era que elas se sentiam engessadas, o que não era a proposta, a ideia é, se isso é tão forte aqui, é uma riqueza, é um Patrimônio da Humanidade, a Paneleira, eu não digo a panela, mas as Paneleiras. Nossa! Isso precisa ser cultivado, mas as pessoas que chegavam não tinham esse espírito de preservação, de registro dessa riqueza, de preservar essa riqueza, não tinham, o manguezal era só o manguezal, a panela de barro era só a panela de barro, podiam ser qualquer outra coisa. E hoje enfrentamos muito disso [...] (PEDAGOGA do CMEI JS).

Uma das narrativas mais recorrentes das Paneleiras era da valorização de um reconhecimento do que elas representavam para o Estado do Espírito Santo. Em muitas narrativas, o sentimento de uma não valorização era proeminente.

> Eu acho que é a falta de reconhecimento pelos nossos governantes daqui, porque, se eles reconhecessem mais o nosso trabalho, que nós carregamos a cultura do Estado nas nossas costas, a cultura do Estado e do município em nossas costas, eles valorizava mais e apressava mais ali no serviço, no galpão[...](PANELEIRA BC do galpão)

Fiz a mesma pergunta aos/às professores/as: qual o papel da escola em frente à cultura? A escola reconhece esse saber como um conhecimento que atravessa o cotidiano? Uma das professoras narra sua ideia:

> A escola precisa reconhecer a importância de ampliar esta relação ela existe mas é superficial... É invisível, invizibilizada, a escola, como um todo, reconhecer a importância deste trabalho e se planejar para atender esta demanda que é uma necessidade de permitir que a escola se insira efetivamente neste contexto (PROFESSORA de Geografia da EMEF JK).

Uma professora da EMEF JK fala das impressões de se andar pelo bairro e não se dar conta do que está no entorno:

> [...] e a gente trabalha com uma concepção que a gente chega, entra com o carro, estaciona, pega o ônibus, salta e nem olha pros lados do que tem na escola, porque eu já vivi isso, de descer e de passar e: Aquela padaria que tem do lado da escola? Qual padaria? Aquela onde você desce do ônibus. E a gente nem percebe. E vai um ano, dois anos e três anos, e a gente nem percebe, fazendo o mesmo trajeto e não percebe o que está no entorno da escola (PROFESSORA de Geografia da EMEF JK).

Em conversas com as professoras do CMEI JS, numa das visitas comuns ao mangue, em 2011, são citadas as mudanças ocorridas nas casas de Goiabeiras. As pessoas diferentes que circulam por lá, das placas de venda de casas, traz a recordação da narrativa de uma professora acerca dessa mudança:

> O crescimento imobiliário que tem sido sufocante, não só pras Paneleiras, mas como para outras populações de pescadores que sobrevivem ou sobreviviam de suas culturas antigas de seus modos de pesca e artesanatos que tão sendo sufocados aí pelo crescimento imobiliário, por esse progresso maluco, que visa o

> crescimento econômico e não o desenvolvimento das pessoas (PROFESSORA de Arte da escola estadual).

Outras pistas indicavam a relação das escolas com o manguezal e a cultura local, assim como familiares que tiram o sustento diário de lá, por meio dos mexilhões, dos caranguejos, das ostras, da casca da árvore de onde se extrai o tanino, do peixe para fazer moqueca. Agora, para as crianças e aqueles que não conheciam esse lugar, era um grande espanto e uma grande alegria visitá-lo, como conta outra professora:

> A gente foi recentemente ao mangue, junto com os meninos do projeto que está sendo desenvolvido na disciplina de Artes... E aí né, curiosamente, a gente notou, ou eu percebi uma coisa que ainda me surpreende uma coisa desse tipo... Mas nós levamos os meninos ao mangue e alguns meninos não conheciam o mangue, né? A gente tem uma característica de ter muitas crianças que não pertencem ao município de Vitória, né? Muitos alunos são do município da Serra, então além de ser... da criança se apropriar do que a família possui. Existem crianças que são de outra região e que, de fato, não conhecem e que nunca foram às Paneleiras, então é possível também isso... (PROFESSORA de Educação Física do CMEI JS)

Um dos pontos mais recorrentes durante as entrevistas, nas escolas, nos galpões familiares e no galpão provisório, era a relação que as escolas e a mídia, de forma geral, estabeleciam com o ofício das Paneleiras. Essa cultura é relacionada na época e no tempo de acioná-la, de se falar dela, de divulgá-la. E essa época apresenta relação com o mês em que se comemora o Dia do Folclore, agosto. As Paneleiras e uma professora narram o que pensam do assunto:

> Eu já falei com o professor de marcar visita, mas ele disse que não é época de fazer visita. Isso é mais no mês de agosto, no folclore (G NETA de Paneleira).
> É na época do folclore, quando vai chegando de maio pra lá junho ou vem aqui ou compra um argila ou convida alguém da Associação para participar lá, na escola. Eu sei que tem alguns livros que mostram a panela de barro, mas no livro de história, alguns alunos veem a panela de barro como história (PANELEIRA BC do galpão).

> As escolas vêm, até mesmo a faculdade elas vêm e visitam bastante, só que elas visitam mais em época folclórica. Fora isso, eles visitam, vêm passear, ver como é, mas é mais bem moderado. Agora, quando é a época de falar mesmo da cultura, aí vem bastante. O pessoal fica doidinho com as escolas, hoje mesmo já teve umas duas aqui. Já começa em julho, por causa da festa junina também e as nossas panelas têm a ver com as festas juninas, porque tem comida que são feitas dentro dela, caldo verde, muitas coisas (PANELEIRA EC do galpão).

> É quase uma compreensão caricata da cultura, é quase que fictícia, é alguma coisa que nos caracteriza, que nos confere identidade, a gente reconhece, mas aí, num momento como esse, a gente lança mão às vezes ou mais intensamente! (PROFESSORA de Educação Física do CMEI JS)

Essa concepção de que existia um tempo para acionar a cultura foi cartografada ao longo de todo o processo da pesquisa. Existe uma data, uma hora, um período de acioná-la? Se compreendermos que a vida, a escola, a cultura e a sustentabilidade são como "coisas" separadas, sim, isso é possível de se fazer. Mas nossa aposta é a rede de saberes e dos processos culturais em movimento contínuo. O que motivou a escolha desse CMEI foi sua proximidade com a comunidade das Paneleiras. Conforme nos disse um artesão, "[...] pois está dento do contexto cultural e familiar de Goiabeiras", além da relação da comunidade das Paneleiras com o congo.

Segundo pouso: a força do encontro do casqueiro

Este pouso no segundo CMEI só foi possível depois de circular por diversas escolas e da pista dada pela Paneleira que trabalhava na EMEF JK. As professoras de Educação Física e Arte que estavam à frente de um projeto intitulado "Nós, Afros"[201] em consonância com a cultura africana, abordaram, ao longo do projeto, o congo, a capoeira, o samba, as brincadeiras africanas e as apresentações que fizeram parte da rotina dessa escola. Foi lá que aconteceu o encontro com casqueiro que mantinha uma relação com a cultura das Paneleiras e com o CMEI de uma forma diferente da cartografada no primeiro pouso.

[201] O projeto foi desenvolvido em 2011, ano internacional da afrodescendência onde reeleituras de obras artísticas, apresentações culturais, jogos e brincadeiras, ensinaram as crianças a respeitar e valorizar a contribuição dos negros na formação da cultura brasileira. Foi o projeto ganhador do XIII Prêmio Arte na Escola (realizado em 2012) na categoria: Educação Infantil.

Casqueiro é o homem que coleta a casca do mangue-vermelho, espécie nativa do manguezal. Seu meio de transporte é a canoa. O casqueiro vai batendo na árvore com um porrete até a casca se soltar. Leva saco e lata para carregá-la, trazendo-a na canoa até Goiabeiras, onde vende para as Paneleiras. Se, na tradição, o casqueiro ajuda a manter o ofício da panela de barro, na escola, ele é responsável por sustentar uma rede de afetos e conhecimentos. O casqueiro promove e amplia conexões. Segundo Lévy (2007, p. 75):

> O ser autônomo tem a potência para escapar de seu passado, recusa-se a ser estreitamente determinado. Soberano, pode modificar a lei instituída ou atribuir-se outra [...]. Quando uma coletividade decide dar a si mesma leis ou formas de organização diferentes das que seguiram seus antepassados, ela escapa ao peso da tradição ou à influência de uma transcendência, tendo em vista os interesses presentes da comunidade ou porque ela se propõe novos objetivos.

O casqueiro faz isso de uma forma que entra em relação com a tradição, escapando das condições que o limitam. Ele amplia os repertórios fazendo conexões e agenciando-se com a escola, as crianças, as professoras, as próprias Paneleiras, a banda de congo etc. ainda que para isso talvez se mantenha vinculado à tradição. Suas imitações desmontam algumas vozes e até mesmo o poder de alguns mitos na Educação Infantil. E o seu agenciamento às professoras de Arte e Educação Física gerou invenção e produção de que não se dava conta no início. Com isso, era possível firmar momentos coletivos, quando cada um se expressava e aprendia conforme seu ritmo.

Esse personagem promove inventividades com a natureza e para aqueles que só entendem o conhecimento pelos livros ou os que habitam em apartamentos cinzas de tantas cores, seus saberesfazeres nos confirmam o que Deleuze (1997) descreve, "A potência onde está? Nas pessoas..."

Abaixo, a força da narrativa em que o casqueiro conta a sua relação com o manguezal, sua tradição e o CMEI:

> Comecei a trabalhar no mangue quando tinha dez anos... Eu ia junto com meu irmão. Minha mãe me ensinou, meu pai... Quando a gente chega, a gente só pensa dentro do mangue, só reza, pede a Deus, pega a sua água, seu pão e sua farofinha e sai andando dentro do mangue... Você fica admirado, vê mangue pra tudo quanto é lado, mas muito bonito! Tem que ter habilidade para bater na casca da árvore do mangue, igual aquele porrete, que eu aprendi a tirar casca, ele tinha vinte anos. Quando eu comecei a tocar aquele congo ali eu tava com uns 25

> anos... E agora eu tô com 42. A minha função é auxiliar de limpeza, só que, quando precisa de alguma coisa assim, fazer um serviço, eu já trabalhei em marcenaria, consertar porta, armário, eu sempre faço. Eu tenho orgulho do que eu faço. E eu gosto muito de criança. Eu sou um tipo assim, um professor, eu gosto de ensinar e de ser ensinado. Se eu não sei fazer aquilo ali, você pega uma criança: 'Oh! É assim, minha filha, vem cá aqui com titio que titio te ensina'. Bate [no tambor do congo]. Tipo assim, você, quando quer aprender um negócio, você tem que botar sua cara logo lá na reta. Eu imito as pedagogas, eu imito a diretora, eu imito qualquer um. Dentro do refeitório, eu brinco com as cozinheiras e, quando eu num fico aqui que eu saio cedo, eles fica perguntando: 'Ué, você tava aonde, não veio não?' Elas sentem falta (CASQUEIRO).

Essa composição de fatos, histórias e narrativas mostra a relação do casqueiro com a vida e o CMEI. Revela que a escola não é apenas o centro de aprendizagem, mas uma organização de aprendizagem em si, única, e como tal, proporciona a nós, professores/as, constante revisão de todas as verdades, questionamentos, imposição das políticas públicas e nosso acesso à democracia, já que se prepara as crianças no presente para a vida. Revela que por baixo dos uniformes dos profissionais da limpeza e da cozinha, ou da portaria, riquezas escondidas, que chegam até as escolas, seja por eles ou pelos alunos, mas esbarram numa proposta curricular pensada e aprovada para cada eixo de trabalho e idade da criança.

Acolher, pesquisar e compartilhar a prática pedagógica, dos diferentes personagens podem potencializar uma escola com práticas se sustentabilidade que reflita a complexidade do entorno e da comunidade escolar. Gestão, currículo e espaço são dimensões entrelaçadas a esses movimentos na grande rede de territórios. As possibilidades de invenção e criação podem se agenciar em prol de uma pigmentação nas rotinas preto e branco das escolas. Não que o preto e o branco não sejam coloridos, eles também compõem esse território e fazem circular alternativas na germinação de sementes, em que pese uma escola sustentada pela relação das pessoas que a tecem diariamente. A instrução se consegue, o conhecimento se dissipa, mas e os afetos, como provocá-los? A cartografia abre permissão para afetos que impulsionam nossa inventividade. Assim como a ideia de uma escola sustentável se modifica para uma escola com práticas de sustentabilidade, até porque essas práticas vêm acontecendo de várias maneiras nesses *espaçostempos*.

Nas escolas, as narrativas mostram caminhos que os/as professores/as trilham na prática escolar, orientados por valores e conhecimentos dos conteúdos, além de sentimentos, comportamentos e intenções. Com as Paneleiras não foi diferente. A prática cotidiana com o barro, bem como os valores e os conhecimentos fazem com que exista uma política da narratividade própria do grupo, seja por influências externas, como as mídias e os contatos que possuem, seja com suas articulações políticas dentro da própria comunidade.

Todos os humanos são confrontados pelos mesmos problemas vitais e mortais. E a escola não é o único, mas faz parte de mais um dos elementos dessa imensa rede, que carrega em si múltiplos sentidos e que pode potencializar a vida da humanidade, tendo a sustentabilidade em seu cerne.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 150 p.

DELEUZE, Gilles**. O abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Montparnasse, 1997.

_____. **Conversações**: 1972-1990. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007. 226 p.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 2001 (Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente).

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, Jose Vicente de. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**; Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Ofício das Paneleiras de Goiabeiras**. Brasília (DF): IPHAN, 2006. 70 p.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 212 p.

PELLEJERO, Eduardo Anibal. **A ideia de cultura na filosofia de Gilles Deleuze**. Diacrítica, Braga, v. 12, p. 241-252, 2008.

TRISTÃO, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 141 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

GT – 05/11/13 – ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL (EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR)

Autores	GT- 05/11/13
Roberto Araújo da Silva; Maria Angélica Rodrigues Martins	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

BREVE TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O SINAES ESTÁ CONSOLIDADO?

Roberto Araújo da Silva - UNISANTOS

Maria Angélica Rodrigues Martins - UNISANTOS

CAPES

Apresentação

Este estudo traz breve revisão do percurso das políticas de avaliação da educação superior brasileira. Destaca o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) (BRASIL, 2004) e analisa contribuições dos movimentos anteriores à sua concepção. O SINAES é a atual política de avaliação da educação superior e a mais duradoura. Durante a análise, levanta-se a questão: após 12 anos de sua instituição e considerando os avanços trazidos pelo Sistema, apesar das modificações ocorridas, é possível afirmar que o SINAES está consolidado?

Breve trajetória da avaliação na educação superior do Brasil

A concepção e o funcionamento do SINAES demonstram a relevância das iniciativas anteriores à sua constituição. Elas foram descontinuadas, entretanto, cada uma deixou alguma contribuição para como a educação superior no país é avaliada. Segundo Paul, Ribeiro e Pilatti (1992, p. 141): "as primeiras experiências de avaliação no Brasil foram iniciadas pela CAPES, em 1977, nos cursos de mestrado e doutorado".

Entretanto, a primeira tentativa relevante de constituir um sistema de avaliação da educação superior no Brasil foi o PARU (Programa de Avaliação da Reforma

Universitária), em 1983. O PARU apresentava um viés de análise, com fins de propiciar uma visão geral da educação superior. No PARU, a avaliação foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia capaz de refletir sobre a prática. O Programa recorreu à avaliação institucional, considerando a avaliação interna como procedimento privilegiado (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1985 foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) (BRASIL, 1985a) que gerou o relatório "Uma Nova Política para a Educação Superior" (BRASIL, 1985b). O trabalho da Comissão evidenciava a necessidade de uma nova política abrangente para a educação superior. Indicava que a avaliação da educação superior fosse realizada incluindo: avaliação dos cursos, avaliação dos alunos, avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação de servidores técnicos e administrativos e avaliação das carreiras (ZAINKO, 2008).

Ainda que o resultado do trabalho da Comissão não tenha sido posto imediatamente em ação, em 1986 o MEC criou internamente o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) (BRASIL, 1986). O Grupo tinha como função elaborar uma proposta de Reforma Universitária. O ponto de partida foi o relatório final da CNRES (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1993, o MEC instituiu o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) com os objetivos de "estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras" (BRASIL, 1993a, Art. 1º). O processo de elaboração e implementação do PAIUB teria efeitos nas próximas políticas, pois além de defender a proposta de que a avaliação seria institucional, tinha como proposta iniciar o processo de avaliação pelos cursos de graduação (BARREYRO; ROTHEN, 2008; BRASIL, 1994). O Programa tornou-se precursor da concepção de avaliação que permitiria a análise de uma Instituição de Educação Superior (IES) como um todo, com partes divididas, porém integradas.

Em 1995, pela Lei 9.131 (BRASIL, 1995), é instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como "Provão". O Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) eram instrumentos de avaliação na época, mas, de acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 203), "de menor importância e com escassa relação entre si". Para o autor, "os resultados desses instrumentos, especialmente do Provão, serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento de instituições e reconhecimento de cursos" (DIAS SOBRINHO,

2010, p. 204). Cabe destacar que com a criação do ENC, o PAIUB continuou a existir com relevância menor, sem o apoio recebido do MEC nos anos anteriores (LEITE ET ALII, 1998).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão Especial de Avaliação (CEA) (BRASIL, 2003a) que elaborou o documento: "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: bases para uma nova proposta da Educação Superior" (BRASIL, 2003b). A partir desse trabalho, o SINAES é instituído pela Lei 10.861 (BRASIL, 2004).

A relação entre avaliação educativa e avaliação como regulação é um dos principais fundamentos do SINAES. Para a CEA, o SINAES busca articular a avaliação educativa, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação, e a avaliação como regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, que desempenha funções próprias do Estado (BRASIL, 2003b).

> Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva (BRASIL, 2003b, p. 64).

Para Dias Sobrinho (2008), esta é uma concepção inovadora de avaliação, pois quando a avaliação é reduzida ao ponto de tornar apenas medida, regularização ou mero controle, no sentido de uma conformidade com a norma, ela se torna instrumento de poder. Contudo, se ela é um processo de regulação, no sentido de que ajuda e aprimora a compreensão e a melhoria da realização dos processos educativos, cognitivos e organizacionais, converte-se em patrimônio público, um bem comum a serviço da formação dos indivíduos, do desenvolvimento institucional e dos projetos de Estado.

O SINAES busca promover uma avaliação das IES, de maneira integrada. Articula três modalidades de avaliação: a avaliação institucional interna e externa; a avaliação de cursos e dos estudantes, por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (BRASIL, 2004). Na sua implementação, o ENADE assumiu maior importância (BRASIL, 2008a; 2008b). De acordo com Leite (2008), o ENADE assim como o "Provão", ganhou projeção recebendo maior atenção da mídia e do público em geral.

O futuro do SINAES é incerto. As mudanças introduzidas com o Decreto nº. 5.773 (BRASIL, 2006), a criação do CPC (Conceito Preliminar de Curso) (BRASIL, 2008a) e do IGC (Índice Geral de Cursos) (BRASIL, 2008b) ampliaram a ênfase nos aspectos de regulação em detrimento das características educativas. A possível aprovação do Projeto de Lei nº. 4.372 de 2012, que cria o INSAES (Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior) (BRASIL, 2012), pode consolidar a ampliação das medidas de controle e o desequilíbrio entre avaliação para regulação e avaliação educativa.

Considerações

As primeiras tentativas de elaborar um sistema de avaliação para a educação superior surgem nos primeiros anos da década de 1980. Todos esses movimentos tiveram relevância para a constituição do SINAES. Contudo, não atingiram a abrangência e perenidade do atual Sistema. Com mais de 12 anos de sua implementação, o Sistema apresenta sinais de consolidação e continuidade, apesar dos percalços citados. Mudanças de médio e longo prazo são possíveis. Todavia, em razão de seu caráter inovador, ao propor a articulação de três modalidades de avaliação antes dispersas e ao procurar integrar avaliação educativa e regulação, o introduzido pelo SINAES tende a manter-se como política avaliativa da educação superior.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 91.177 de 29 de Março de 1985 que Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 133, de 1/4/1985, Seção 1, p. 5651. 1985a.

_____. CNRES - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Relatório Final: Uma nova política para a Educação Superior.** Brasília: CNRES. 1985b.

_____. **Portaria nº 100, de 06 de Fevereiro de 1986 que cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 27, de 7/02/1986, Seção 1, p. 2230. 1986.

_____. **Portaria nº 130, de 14 de Julho de 1993, que cria o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileira.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 133, de 15/07/1993, Seção 1, p. 9881. 1993a.

_____. CNA - Comissão Nacional de Avaliação. Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras – Uma Proposta Nacional. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p 54-66. 1994.

_____. **Lei nº 9.131 que instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), de 24 de novembro de 1995.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 245, de 25/11/1995, Seção 1. 1995.

_____. SESu - Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 11, de 28 de Abril de 2003, que institui a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 82, de 30/04/2003, Seção 1, p. 19. 2003a.

_____. CEA - Comissão Especial de Avaliação. **SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília. CEA. 2003b. 98 p.

_____. **Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 72, de 15/04/2004, p. 3. 2004.

_____. **Decreto nº 5.773 de 9 de Maio de 2006 que dispõe sobre a regulação e supervisão da Educação Superior.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 88, de 10/05/2006, Seção 1, p. 6. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4 de 5 de agosto de 2008 que institui o Conceito Preliminar de Curso (CPC).** Brasília, Diário Oficial da União, n. 150, de 06/08/2008, Seção 1, p. 19. 2008a.

_____. **Portaria nº 12 de 5 de setembro de 2008 que institui o Índice Geral de Cursos (IGC).** Brasília, Diário Oficial da União, n. 173, de 08/09/2008, Seção 1, p. 13. 2008b.

_____. **Projeto de Lei nº. 4372, de 31/08/2012, que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES**. Autor: Poder Executivo. Brasília. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITE, D. et alli. **Inovação e Avaliação na Universidade: impactos e mudança**. Relatório parcial. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu. Julho. 1998.

PAUL, J; RIBEIRO, Z; PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Avaliação do Ensino Superior (pp. 141-165)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992. 216 p.

Autores	GT- 05/11/13
Luciana Castro	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Luciana Castro – UFJF

INTRODUÇÃO

Embora a luta travada pelo movimento dos educadores propugnando uma política de valorização do magistério seja histórica na educação brasileira, na realidade hordierna anuncia-se um quadro inverso ao esperado. A defesa por melhores condições e relações de trabalho oportunizadas aos docentes durante seu processo formativo entendido aqui como uma vivência que não se restringe somente aos espaços destinados a formação, mas a tudo que envolve o campo de trabalho no interior de sua categoria profissional, aparece como algo contrastante.

Nas últimas décadas, os esforços realizados em nome de um ideal estruturado tendo como perspectiva o desenvolvimento profissional docente, o que envolve considerar a formação docente a partir da valorização dos saberes construídos no "terreno profissional" (Butlen, 2015), e junto a isso, as condições de trabalho e de remuneração, são negligenciados. No interior das reformas educativas definidas tendo em vista o processo de internacionalização da economia e a necessidade de ajustes deflagrados pela globalização de procedimentos econômicos, políticos e culturais, o que se percebe é um processo de intensificação e desqualificação desses profissionais. Nesses termos, demarca o território contraditório dos discursos políticos que anunciam

serem, os docentes, os principais atores do cenário educacional ou, nas palavras de Shiroma (2002), os agentes de mudanças.

Nesse trabalho, tem-se como intenção situar os desdobramentos de alguns preceitos oriundos da reforma da educação básica considerando as condições de trabalho dos docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, será apresentado um panorama sobre as condições de trabalho, remuneração e formação docente e seus impactos na valorização do magistério.

DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA QUALIDADE

Os anos 1980 datam uma época de inúmeras conquistas sociais incorporadas na Constituição Federal de 1988 (CF), dentre elas o direito à educação. A partir daí a luta passou a ser pela progressiva ampliação desse direito, pela universalização do acesso e pela qualidade da escola pública. Com efeito, os dispositivos legais que a seguiram aprofundaram essa discussão representada pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação nº 9.394/96 (LDB) e os sucessivos dispositivos legais, especificamente, dos promulgados nos anos 2000, dentre eles: a lei do Plano Nacional de Educação nº. 10. 172/01; a emenda constitucional 53/06 do FUNDEB seguida da lei nº. 11.494/07 que representaram uma nova definição de educação básica; a aprovação da Lei nº. 11. 274/06 em que estabeleceu o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos; a emenda constitucional nº. 56 de 11 de novembro de 2009 seguida da Lei nº. 12.796 de 4 de abril de 2013 por tratarem, entre outras disposições, da ampliação para quatorze anos da educação escolar obrigatória e mais recentemente a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência.

Como resultado, o sistema educacional brasileiro é marcado, no plano legal, pelo reconhecimento da educação básica como "(...) etapas conjugadas sob um só todo" (CURY, 2008, p. 302), de direito de todos a partir dos quatro aos dezessete anos de idade e dever do Estado. No plano social, a luta pelo fortalecimento para que esse direito represente condições efetivas de intervenção no campo das desigualdades e eliminação das hierarquias sociais, potencializando o exercício da cidadania (idem, p. 302) é o desafio em tempos de tentativas de assalto as políticas sociais e destruição do serviço público como intensificação de um projeto para um "novo" Estado brasileiro.

Os impactos dessa conquista repercutem, sobretudo, no crescimento do número de alunos na escola, o que é muito bem-vindo se associado a uma nova organização do

pacto federativo e a um redimensionamento pedagógico das instituições escolares" (Cury, 2008, p. 294) para que seja assegurado o devido direito de acesso e aprendizagem. Como resultado, espera-se que a extensão do atendimento seja atrelada a qualidade do serviço educacional oferecido a população. O consenso acerca dessa questão termina nesse ponto. Ocorre que por ser uma palavra polissêmica, tratar de qualidade na educação é uma categoria que permite distintas interpretações e propostas educacionais.

Em nome dela é possível uma tradução que a remete a um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado, ficando assim reduzida a uma função fundamentalmente econômica vinculada a capacitação de "capital humano" necessário ao modelo econômico vigente, como indicou Candau (2015). Contrapondo-se a essa, uma outra perspectiva defende que, sem ignorar a possível colaboração da educação com os processos de transformação estrutural da sociedade, o que é central, é a garantia dos processos de escolarização remetidos ao compromisso com a difusão dos conhecimentos de forma humanizada e consciente da diversidade social dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Frente ao exposto, importante pensar que no contexto da reforma da educação básica a conotação de qualidade escolar vincula-se, predominantemente, a primeira perspectiva e por consequência, visa que a expansão do ensino se realize com o mínimo de investimento (OLIVEIRA, 2003). Sob essa ótica que se justifica, por exemplo, a implementação do movimento de reorganização do ensino público adotado no estado de São Paulo. Além dele, nas unidades de ensino, aplica-se um processo de redução do número de salas de aula. Quanto a isso, infelizmente, nada muito novo no cenário educacional brasileiro: salas de aula superlotadas é uma realidade de longa data.

Outra medida proveniente da reforma da educação básica nos anos iniciais e que tem forte impacto na docência, é a política de correção de fluxo pela aprovação automática. Não é novidade que há anos a educação brasileira convive com níveis de aprendizagem abaixo do esperado. Contudo, para rever essa perversa realidade, é preciso, inclusive, assegurar aos professores o direito a um processo formativo sólido, a efetiva articulação dos entes federativos para que adotem, de fato, o regime de colaboração. Condição elementar para se ampliar os compromisso e as fontes de recursos necessários capaz de incidir em condições favoráveis para aprendizagem, o que não é possível com uma sala superlotada por exemplo.

Em conjunto, esses dois aspectos se traduzem como estratégias que relacionam-se a condições estruturais capazes de balizar o fortalecimento de uma escola pautada no igualitarismo (BOBBIO, 2000). Trata-se do reconhecimento e do devido tratamento pedagógico ao fato que "certos" conhecimentos não são naturais aos universos culturais. Nesse sentido, é elementar considerar as desigualdades dos pontos de partida em nome de uma igualdade nos pontos de chegada. No entanto, de forma antagônica, o que perpassa à lógica da reforma da educação praticada, é o princípio da equidade em que visa a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados (SHIROMA, 2002, p. 64). A CF de 1988 especialmente no título II artigo 5º e no capítulo III artigos 205 e 206 e a LDB 9.394/96 título II em seu artigo 3º ilustram isso.

Contudo, a questão que se coloca é que se no campo da produção de políticas públicas educacionais, o ideal de igualdade de tratamento para todas as crianças é um princípio, no contexto escolar, o que se percebe é o reforço das desigualdades existentes na sociedade brasileira, o que pode ser percebido pelos índices insatisfatórios de aprendizagem recaírem sobre os filhos da classe menos favorecida socioeconomicamente. Isso porque a baixa produtividade do ensino vivenciada por grande número de alunos da classe popular, decorre da carência de disposições necessárias para eles se engajarem, afetiva e cognitivamente, no mundo escolar, tendo, nesse espaço, vivências estranhas e externas às suas. Nesses termos, é preciso ter clareza que por trás de um discurso aparentemente democrático, pautado no princípio de que a escola é o local onde o conhecimento é transmitido a todos de forma igual, reforça-se a exclusão. Frente a isso, é fundamental que a ação didática se paute no tratamento desigual, para os desiguais (BROOKE, 2012, p. 394, 406).

Por tudo, é preciso mencionar que ao tratar dos altos índices de evasão e repetência atrelados a adoção da política de aprovação automática, o acesso e a permanência se resolvem, o que pode ser reconhecido como um aspecto favorável a democratização da escola. Contudo, para enfrentar a problemática em torno do acesso negado a muitos alunos que permanecem na escola sem incorporar códigos culturais indispensáveis a vida em uma sociedade letrada, é preciso ir além. Assim, a garantia de alteração dessa realidade perpassa, entre outros aspectos, as condições de trabalho e a formação docente. Caso isso continue a ser negligenciado, continuará a ser reforçado um campo fértil para desqualificar a atuação docente ao atribuir a esse profissional as mazelas do ensino e para fortalecer a negligência do direito à cidadania plena dos alunos.

Ainda sobre as condições de baixa aprendizagem, consoante com a tentativa de tratar os altos índices de repetência e evasão que acompanham a expansão do ensino, ganha destaque a política de ampliação do Ensino Fundamental que passa a ter como público do Ensino Fundamental, crianças de seis anos de idade. O referido dispositivo legal exige nova organização dos tempos escolares. Em resposta, adotou-se, nos três primeiros anos do ensino fundamental a política do ciclo.

> O termo "ciclo", para designar políticas de não-reprovação, emergiu no cenário das políticas educacionais em meados dos anos de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em diversas redes estaduais de ensino (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, entre outras). A partir dos anos 1990, diferentes modalidades de ciclos foram implementadas no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada e outras (STREMEL, 2009, p. 10235)

Em termos gerais, os ciclos visam regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar a permanência do estudante no ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (BARRETO E SOUZA, 2004). Portanto, se configura como favorável a democratização da educação, desde que não se resuma, equivocadamente, a secundarização de uma ação didática intencional do processo ensino-aprendizagem.

No contexto da lei que instituiu a entrada no ensino fundamental com seis anos de idade, cabe considerar que de acordo com o ministro de Educação da época, Fernando Haddad (2006), teve como um dos fatores de motivação, a indicação de que quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Os dados do SAEB (Brasil, 2003) apontam para a veracidade desse argumento.

Com efeito, a ampliação da garantia de direito à educação representa um marco no sistema público brasileiro por a lei nº 11. 274/06 ao receber um novo contingente de crianças que não tinham acesso garantido às instituições públicas ou eram atendidas sem a mínima infraestrutura em instituições denominadas de creches e pré-escolas, mas que se configuravam como depósitos onde se prezavam pela garantia de socialização, proteção, alimentação e assistência (KRAMER, 1992, p. 58). Por outro lado, não basta por si só, ampliar o direito e garantir um tempo sequencial, sem interrupções para a criança se apropriar dos saberes relacionados ao uso do material escrito. Como dito

anteriormente, para que a política implementada repercuta de modo a garantir a aprendizagem de todos, é fundamental que o regime de colaboração seja dinamizado, que se tenha um maciço investimento financeiro capaz de repercutir em melhores condições de aprendizagem, o que perpassa, inclusive, a garantia de um processo formativo sólido capaz de contribuir com a construção de um espaço escolar que se constitua como local de pertença de diferentes grupos culturais.

Na verdade, a defesa feita pelo direito à educação com aprendizagem exige que a questão da uniformidade seja colocada em pauta. Nessa ótica, em nome de uma escola pública democrática, ou seja, da construção de um espaço de ensino a favor da inclusão de todos os alunos em suas diferenças e vivências sociais desiguais, um novo desafio é feito à docência. Em linhas gerais, o contexto não deixa dúvidas. Repercuti em um forte apelo a formação docente.

Considerando o debate travado pelo movimento dos educadores nos anos 1980 (ANPAE, ANFOPE, CEDES) sobre a formação docente, é possível afirmar que embora passados mais de 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, Lei 9.394/96, esse campo ainda é marcado por lacunas significativas, de modo especial no que concerne a dificuldades em integrar teoria-prática, o que compromete o desenvolvimento profissional docente (GATTI E BARRETO, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011).

Em pesquisa realizada por Leal (2013) a partir da análise documental de prescrições curriculares da formação inicial em cursos de Pedagogia de três universidades públicas mineiras ficou evidente o que autores como Vaillant (2015), Butlen (2015), Gatti (2015), argumentam: há um fosso entre os conteúdos da formação e as exigências para o desempenho da docência. Pesquisadores como Butlen (2015) mencionam que a busca pela formação em nível superior motivada pelos preceitos da LDB em vigência, não viabilizou, pelo menos enquanto política de Estado, interrogações necessárias sobre a competência da universidade para a atividade profissional do professor no que se refere aos programas, pedagogia e métodos de enfrentamento ao ensino uniforme marcado pela seletividade. Contudo, é preciso considerar que há um movimento incitado pela literatura do campo de formação, capaz de induzir mudanças que a longo prazo, possam ser reconhecidas como favoráveis para a docência. Júnior (2015) esclarece que é marca nos tempos atuais a luta pelo entrelaçamento da “forma universitária” e a “forma escolar” (idem, p. 23).

Nesses termos, é certo que algumas vivências se revelam favoráveis "a virada de mesa" (Gatti, 2015) acampando elementos dessa necessária aproximação universidade e educação básica. Na formação inicial, o PIBID parece ser um exemplo de política desenvolvida que possibilita enfrentar o desafio da integração teoria-prática, especialmente ao prever a inserção do futuro docente no contexto real de ensino-aprendizagem (ANDRÉ, 2015).

Contudo, a realidade dos professores da educação básica, que em maioria tem jornadas múltiplas de trabalho, além dos problemas enfrentados referentes ao excessivo número de alunos em sala de aula, aos vinculados à infraestrutura das escolas em que atuam, a vivência de um tempo de lazer escasso, a progressiva deteriorização da imagem profissional , ao malabarismo financeiro para sobreviverem com parcos salários - aspecto que os leva a possuírem outra atividade remunerada além da docência ou a enfrentarem um tempo de trabalho diário desumano marcado pela rotina de um 'caixeiro viajante' que acarreta no problema de logística para darem conta de atender mais de uma escola, associado a vivência recorrente do medo pela acentuada violência nas comunidades em que atuam e que reflete na sala de aula, enfim, elementos que exigem a consolidação de uma política de valorização do magistério que atrele a política de formação, às condições de trabalho e de remuneração. Somente assim, será possível que a relação idealizada entre universidade e escola favoreça o desenvolvimento profissional e melhorias do ensino no sentido de viabilizar práticas escolares igualitárias.

Em relação a remuneração do magistério público, importante considerar a relevância da lei nº. 11. 738 de 16 de julho de 2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ainda que seja necessário problematizar a carga horária e o fato de ser remetido por alguns administradores públicos como um teto salarial, tem sua importância resguardada como indutora de correções e equalizadora das disparidades salariais na categoria docente no Brasil a fora.

Contraditoriamente a essa política que pode ser considerada, a grosso modo, um avanço em uma realidade educacional de total descaso com as "questões salariais" do magistério, outro ponto a ser considerado no que se refere a temática voltada para a remuneração docente é o impacto da implantação do sistema nacional de avaliação. Na atualidade, o papel central da avaliação no modelo de gestão do Estado, segundo Brooke (2012, p. 328), reduz-se ao processo de quantificação dos resultados da escola. Assim, assume um caráter de desserviço mecanicista que negligencia a ausência de

outras políticas articuladas para a reversão dos resultados obtidos, a fim de que possam efetivamente melhorar as condições de trabalho e qualidade do ensino. Nesses termos o que se percebe é o avanço de políticas centradas na

> chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimentos alicerçados nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício (...) vinculada a uma visão economicista (Veiga, 2003, p. 72).

Concentrada nos resultados obtidos, a avaliação, nesses moldes, assume objetivos definidos a priori, nos quais ignoram a análise dos contextos e qualquer outro aspecto cabível de problematização para relativizar os dados numéricos. Instaura-se, assim, um campo fértil para a qualificação de uma política de responsabilização, segundo a qual são remetidas aos professores as mazelas do ensino, relacionando a qualidade da educação à qualidade dos docentes, desconsiderando a cultura organizacional que permeia o sistema público de educação. Essa realidade contribui para acentuar o desprestígio e a desmoralização da categoria docente.

Em virtude, ao menos duas problemáticas devem ser ressaltadas. Uma que se refere a implementação de uma lógica de premiação dos professores bem sucedidos através da bonificação que instaura a vinculação desempenho-salário. Aspecto que, entre outros aspectos, acarreta na fragilização da organização sindical, descontruindo instrumentos coletivos de luta por melhores condições de trabalho ao fortalecer a individualização dos processos educativos e do aprimoramento profissional.

Portanto, é possível afirmar que esta lógica que permeia o sistema avaliativo em curso, incideno desmantelamento da profissão docente já que ao invés de servir para repensar fatores intra e extra escolares que incidem nos dados produzidos pelas avaliações, se resumem à promoção da competividade, a individualização do desempenho docente e à culpabilização do professor pela situação de aprendizagem dos alunos. Nesses moldes, vem se consolidando no campo educacional, como forma de escamotear a responsabilidade do Estado frente à manutenção e ao desenvolvimento das instituições públicas de ensino, desvelando os aspectos negativos do funcionamento do sistema educacional sem o devido investimento em ações eficazes para repensar o que, de fato, os dados numéricos representam. Dessa forma, tende a se corporificar como um mecanismo de controle “sutil” das redes de ensino. Fato que vem acarretando em forte

pressão às unidades escolares, o que vem gerando a relação da avaliação como orientadora dos currículos. Reside aqui a segunda problemática a ser ressaltada.

O resultado do desempenho dos alunos sendo usando como o principal parâmetro de discussão para tratar da "qualidade" da escola pública, traz como um de seus efeitos o estímulo a busca por formas de burlar os resultados, procurando-se ensinar os alunos "truques" para se sair bem nos testes padronizados. Trata-se de uma lógica fundamentada na "cultura da avaliação" (Candau, 2015, p. 18) em que termina por "orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico" (idem). Desse modo, a ação didática docente é definida pela perda de integridade do seu trabalho passando a executar sua tarefa com base no ensino de alguns conhecimentos específicos "cobrados" pela avaliação externa, o que fortalece a perda de autonomia e a desqualificação da docência (OLIVEIRA, 2003).

Esse quadro, além de gerar a perda do controle do professor em seu processo de trabalho, favorece um achatamento curricular e a um paradigma de ensino voltada para a instrução. Resultado disso? "O sequestro da educação. Seu congelamento numa lógica produtivista e limitada" (CANDAU, 2015, p. 19).

Talvez, não por acaso, a tentativa de reestruturação curricular na educação brasileira não vem ocorrendo como esperado. Em um primeiro momento originou a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Proposta que não correspondeu às expectativas e demandas dos diferentes sistemas de ensino já que a impressão inicial foi a de que ele se configurava, inclusive, como uma estratégia para a padronização da escola. Atualmente, novo temor e desconfiança motivam debates acerca do campo curricular. A tentativa de implementação de uma Base Nacional Comum vem suscitando novas expectativas no cenário brasileiro e um movimento, de certa forma, de autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação ao agravamento da proletarização, caracterizada pela perda do controle do professor do seu processo de trabalho (OLIVEIRA, 2003).

Por tudo, embora uma base formativa comum a todas as modalidades e níveis seja um ponto a ser considerado pelo movimento dos educadores, o receio que a proposta de reestruturação curricular se reduza a uma lista de conteúdos com intento de homogeneizar, divide opiniões. Se o encaminhamento for esse, servirá apenas como orientadora do currículo dos cursos de formação docente, o que trará outros sérios prejuízos agravando os problemas dos processos formativos, bem como impactará nos efeitos perversos postos pelo sistema de avalição em curso, discutido anteriormente.

Para além, a luta do movimento dos educadores é feita em nome de um processo que represente condições de diminuir as desigualdades do país sem ignorar o respeito as diferentes manifestações da diversidade.

Frente a esse panorama, é possível afirmar que o cenário atual condiz com dilemas históricos persistentes na educação brasileira. É notória a percepção da complexidade do trabalho docente e o aceno para a adoção de medidas que trazem impacto no fortalecimento dos processos de desqualificação, intensificação e degradação do trabalho do professor. Em virtude, o que se assiste é a crescente perda da dignidade profissional e do reconhecimento da função social do professor dos anos iniciais da rede pública de ensino. Em consequência, são muitos os desafios a serem resolvidos. Contudo, enquanto "profissionais da esperança" (FREIRE, 1992), é legítima a confiança que os dispositivos legais oriundos da lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 trarão respostas voltadas para o fortalecimento de estratégias fundamentais para que o direito à educação represente o direito aprendizagem.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A conquista pelo direito à educação com qualidade é o desafio posto no interior da reforma da educação básica do sistema público de ensino brasileiro. Considerando que "(...) antes que se concretize a educação de nossas crianças e nossos jovens, é imprescindível a formação dos professores" (CALVARA, 2015, p.11), o processo formativo da categoria docente passa a ser uma questão inevitável. Contudo, não só ele, mas atrelado a ele, torna-se fundamental a consolidação de estratégias para que sejam encaminhadas políticas de melhorias na carreira, remuneração e a recuperação da dignidade profissional e do reconhecimento público da função social do professor.

Por tudo, é preciso considerar que o cenário atual é marcado por uma reforma da educação básica que tente a fortalecer e complexificar dilemas históricos na educação brasileira, o que reforça os dados apresentados a partir de uma pesquisa realizada nos países da OCDE, que indicam que os professores brasileiros vivenciam uma das piores condições de trabalho (TARDIF e LESSARD, 2005). Nesse sentido, sem ignorar os avanços, é possível afirmar que há muitos desafios pela frente.

Reverter essa realidade suscita a necessidade de estruturar políticas que envolvam de forma articulada entre os entes federativos mecanismos que integrem ações voltadas para a valorização do magistério. Sobre isso, a expectativa é favorável em decorrência

do PNE em vigência já que pode se instituir como indutor de ações que, embora limitadas por serem consubstanciadas pela reforma do Estado, engendre ações que repercutam no desafio de eliminar as desigualdades históricas no nosso país. Para tanto, faz-se necessário que o grupo de educadores brasileiros mantenham o ânimo para forçar o debate em nome de novas conquistas vinculadas a construção da escola pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, que garanta efetivamente a educação como um direito de todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, E. D. A. Espaços Alternativos de formação docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BARRETO, Elba de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Revista Educação e Pesquisa*. Vol. 30, n. 1. São Paulo. Abril, 2004.

BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política*: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução: Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF,16 jul. 2008.

_____. Lei nº. 13.0005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação* – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

_____. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006.

_____. Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a

inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. República da Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF : Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Relatório Nacional SAEB. 2003.

_____. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade*. Brasília, 2006.

BROOKE, Nigel (org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CALVARA, Laurence Duarte. Texto de abertura do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Paulista de Formação de Educadores. In: GATTI, Bernardete Angelina (et. al.). *Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P. 9-12.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (orgs). Educação: Temas em debate. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2015.

CURI, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303. Maio/ago. 2008.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. (Coords.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: _____ et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HADDAD, Fernando. Apresentação do Ensino Fundamental de nove anos. In: BEAUCHAMP, Jeanete. et al. (Orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação. p. 3-6. 2006.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, BernardeteAngelina (et. al.). *Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. *O legal e o prescrito em debate:* os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. As condições do trabalho docente e a saúde do professor. In. BRUNO, Adriana Rocha et al. (Org.). *Linhas Cruzadas:* políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2010. p. 139-152.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

SHIROMA, E. O. et al.. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STREMEL, Silvana. CICLOS DE APRENDIZAGEM NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS ACADÊMICAS. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. Paraná. *Anais*... EDUCERE, 2009, p. 1035-10241.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, BernardeteAngelina (et. al.). *Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: AMARAL, Ana Lúcia (org.). *Formação de professores:* políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2003, p.65-93.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: E O *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO* COM ISSO?

Saraa César Mól
UNIRIO
CAPES

1. INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar no Brasil foi alvo de experiências desde o século XX, com destaque para a iniciativa de Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, nos anos 1950, e para a de Darcy Ribeiro, com os Centros Educacionais de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, nos anos 1980.

Mas é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que o aumento do tempo de permanência das crianças na escola adquire sustentabilidade legal, sendo reafirmado neste século por uma série de normatizações.

A ampliação do tempo de escola também continuou a ser alvo de investimentos por parte de políticas públicas governamentais. Neste cenário adquire relevo o *Programa Mais Educação* (PME), ação de iniciativa do governo federal instituída pela Portaria Interministerial n. 17 de 2007 (BRASIL, 2007d) e posteriormente regulamentada pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Nesse contexto, assumem centralidade as questões: Como a configuração do PME se relaciona com a tendência dos referenciais normativos para a ampliação da jornada escolar no Brasil? Como são tratados, nos referenciais normativos e na proposta do PME, os temas relativos à organização dos tempos e espaços educativos, bem como aos objetivos da ampliação da jornada escolar?

Partindo de tais problematizações, esse artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado concluída em 2015, desenvolvida no âmbito do Observatório da Educação Integral, e tem como objetivo tecer relações entre os contornos do PME e os aportes normativo-legais acerca da ampliação da jornada escolar no Brasil.

O caminho metodológico, de cunho qualitativo, orientou-se em discussões bibliográficas do campo da educação integral e(m) tempo integral, principalmente nas contribuições de Cavaliere (2009, 2013), Coelho (2010, 2014), Silva (2013) e Silva e Silva (2014), e em referenciais normativos, tanto no âmbito do PME (BRASIL 2007d,

2010), quanto no da legislação educacional brasileira[202]. A análise também se referendou em documentos norteadores[203] para a implantação do PME nas escolas.

Num primeiro momento foi apresentado um panorama legal acerca da ampliação da jornada escolar no Brasil, chamando a atenção para sua orientação acerca dos tempos e espaços educativos, e para os objetivos de tal ampliação, o que, num segundo momento, foi feito em relação ao PME. O estudo foi finalizado através de algumas considerações gerais, que apontaram caminhos para futuras pesquisas.

2. EDUCAÇÃO EM JORNADA AMPLIADA NO BRASIL: PERCURSO NORMATIVO-LEGAL

Legalmente o aumento do tempo escolar adquire relevância no cenário educacional brasileiro no final do século XX. O art. 34 da LDBEN, lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), prevê o aumento progressivo da jornada escolar para além de quatro horas diárias, entrevendo, no parágrafo 2º, que, a critério dos sistemas de ensino, o ensino fundamental seja ministrado em tempo integral.

Ao prever, no art. 87, a conjugação de esforços para a progressão das redes escolares públicas urbanas deste nível de ensino para o regime de escolas de tempo integral, a lei dá indícios de que essa instituição seja o *lócus* das atividades de jornada ampliada. A referida legislação deixa uma lacuna no que tange aos objetivos da ampliação dos tempos e aos espaços lócus das atividades.

Outro marco legal a ser destacado é a **lei n. 10.172, de 2001** (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2001 e 2010, vinculando o tempo integral ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Sobre a Educação Infantil, prevê, no objetivo n. 18, a adoção progressiva do atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos. Como objetivos e metas para o Ensino Fundamental aponta: "Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente" (BRASIL, 2001). Em relação a esse segmento de ensino essa lei, em suas diretrizes, ainda discorre:

---

[202] (BRASIL 1996, 2001, 2007a, 2007b, 2007c, 2014a).

[203] (BRASIL 2009a, 2009b, 2011, 2014b).

> A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

Percebemos que a lei prevê atividades que podem contribuir para a ampliação do horizonte formativo dos alunos, tais como as esportivas e artísticas, mas atrela aumento do tempo escolar à resolução de problemas educacionais e sociais. Além disso, apesar de tal lei não detalhar a questão dos espaços lócus das atividades, objetiva prover as referidas atividades nas escolas de tempo integral, o que aparentemente demonstra a centralidade desta instituição para a ampliação dos tempos educativos intencionais e sistemáticos.

O tempo integral, correspondendo também ao mínimo de sete horas diárias, desta vez, de permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares (BRASIL 2007b), tem seu raio de ação, no que tange aos níveis da Educação Básica, totalmente ampliado com a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c) que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Isso acontece diante da possibilidade de financiamento do tempo integral para todos os níveis desta etapa da educação. Com isso, este Fundo começa a delinear a ampliação da jornada escolar como política de Estado, já que, sendo lei, perdura independente das políticas de governo. Ainda assim:**

> A distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral, possibilitada pelo FUNDEB, associada à ausência de um regulamento detalhado sobre a educação básica em tempo integral poderá possibilitar a realização de toda a sorte de atividades, enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Atividades essas, algumas vezes, desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas, quiçá propostas

> por organizações que buscam, principalmente, direcionar para seus próprios objetivos a verba pública (MENEZES, 2009, p. 77).

Além disso, na medida em que o Decreto n. 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007b) não restringe o tempo integral a atividades na escola, deixa subtendido que atividades fora da escola, no contexto da ampliação da jornada, também sejam escolares e alvo do financiamento em questão.

O aumento da jornada escolar continua a ser objeto dos planos para a educação brasileira, já que neste mesmo ano é incorporado a uma das diretrizes do alicerce jurídico do Plano de Desenvolvimento da Educação[204] (PDE). Trata-se do Decreto n. 6.094, de 2007 (BRASIL, 2007a) - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que **ao pretender** "ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular" dá indícios de que a ampliação da jornada não está atrelada, obrigatoriamente, ao interior da escola.

Quando uma das vinte metas do mais recente PNE prevê o oferecimento da "educação em tempo integral" (BRASIL, 2014a), observamos que esta tem se configurado estratégica na educação brasileira. A expressão, assim como posta, é inédita em relação ao plano anterior, e, embora amplie a expectativa desta oferta para toda a Educação Básica, carrega consigo as marcas de não pretender contemplar, até 2024, todas as escolas e todos os alunos da Educação Básica. Operando numa perspectiva em que os espaços dessa educação podem mesclar-se entre a escola e o extraescolar, e em que as atividades a comporem os tempos podem ser oriundas de entidades que não a escola, reitera a possibilidade levantada no "compromisso" do decreto anterior, sem que clara esteja a previsão da articulação pedagógica entre o intraescolar e o extraescolar

Trata-se da lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência entre 2014 e 2024. No que tange à Educação Infantil a lei, na estratégia 1.17, apresenta a estratégia de "estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (BRASIL, 2014a).

[204] Tal plano foi lançado oficialmente no Brasil em 24 de abril de 2007 no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), dispondo de trinta ações, ampliadas posteriormente, e que dizem respeito à educação em seus diversos níveis e modalidades.

O PNE em questão ainda destina a sexta meta especificamente para a educação em tempo integral e, pelo exposto, com ela pretende: "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, 2014a).

Sobre os espaços, as estratégias tendem tanto ao investimento no interior das escolas, quanto ao fomento à articulação da escola com outros espaços educativos. Mas destacamos que, por privilegiar o investimento prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, segue o viés assistencial do plano anterior.

Percebemos que, legalmente, os níveis da Educação Básica a serem contemplados pela ampliação da jornada escolar se ampliam, assim como o investimento para sua consecução, os espaços e os responsáveis pelas atividades a comporem essa extensão, cujos sujeitos de direito, embora em crescimento, não abrangem a todos os alunos da Educação Básica. Percebemos a abertura para a transposição dos muros da escola e para o compartilhamento das responsabilidades das atividades que comporão a extensão da jornada e, ainda, a direção das metas da ampliação prioritariamente para as crianças e jovens das camadas desprivilegiadas.

Fica claro que o conjunto das legislações aqui descritas prevê a ampliação da jornada escolar ou, ainda, a educação em tempo integral, mas não necessariamente as articulando a uma concepção de educação integral. Para Silva:

> Nos parece que os caminhos apontados pela legislação brasileira refletem a imprecisão conceitual a respeito da temática, ou melhor, refletem as disputas existentes sobre esse tema, já que estamos falando de uma tradição teórica (principalmente centrada em intelectuais da educação como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que sempre tiveram em seus horizontes que os equipamentos escolares precisam ser condizentes com as necessidades educacionais das classes sociais desfavorecidas) forjada na prática, que se opõe ao pensamento contemporâneo para a educação integral em tempo integral, apesar de toda tentativa de construção de um consenso empreendido pelos defensores da vertente centrada no "aluno" (SILVA, 2013, 0.83).

Silva (2013) se refere a vertente do modelo de organização da ampliação da jornada escolar que tende a articular instituições e projetos da sociedade, oferecendo atividades preferencialmente fora do espaço escolar, nomeada por Cavaliere (2009) de

"aluno em tempo integral". Para ela, essas propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente quando as instalações não são próprias, mas trazem o risco da fragmentação da ação educativa e sua perda de coerência e sentido (CAVALIERE, 2013).

Após situar a legislação educacional brasileira no que tange à ampliação da jornada escolar, demarcamos os contornos do PME em sua relação com o resgate efetuado.

3. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: FACES E INTERFACES COM OS APORTES NORMATIVO-LEGAIS

A exposição empreendida analisa a configuração da proposta de ampliação da jornada escolar que os documentos selecionados revelam, bem como suas intenções, porém, não desconsidera que sua materialização acarreta, tal como indicado por Silva e Silva, "interdições, redirecionamentos, conforme os interesses políticos, econômicos, e o universo simbólico-cultural instituídos pelos poderes locais" (SILVA e SILVA, 2014, p. 3).

Partindo do Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), *educação em tempo integral* é "A jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais". Tal assertiva carrega consigo tanto a dimensão do tempo escolar quanto dos espaços relativos às atividades, exprimindo que, embora o programa vise oferecer atividades no contraturno escolar, *educação em tempo integral* diz respeito ao tempo total em que o aluno permanece em atividades escolares, dentro ou fora da escola.

O PME enfatiza a necessidade da extensão do tempo escolar vir acompanhada por sua qualidade, por meio do oferecimento de atividades educativas diferenciadas[205], contribuindo para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos

[205] Atividades estas, inseridas nos macrocampos (a serem escolhidos): Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura e Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, e Econômica Solidária e Criativa/ Educação Econômica (educação financeira e fiscal) (BRASIL 2014b).

delimitados rigidamente, possibilitando a integração dos diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade (BRASIL, 2011), expandindo o horizonte formativo desses estudantes e estimulando seu desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico (BRASIL, 2014b).

Nesse contexto, a proposta do programa traz indicações de que a ampliação da jornada escolar não deve se restringir à lógica da divisão de turnos, advertindo que isso pode gerar uma diferenciação em que, de um lado, fica um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com as dimensões e ordenações pedagógicas e de outro, um tempo sem compromissos educativos, que pareça passatempo e não tenha vínculo com a melhoria da educação (BRASIL, 2011). No entanto, os documentos não dão indícios de formas concretas de superação desse paralelismo e de promoção do diálogo entre o turno e contraturno, numa proposta em que a ampliação da jornada escolar não é para todos[206], numa estrutura escolar em que o turno regular é marcado pela rigidez curricular, pela consecução das atividades de acordo com as avaliações (internas e externas), com professores de ambos os turnos (e voluntários[207]) que não permanecem na escola em tempo integral.

A expressão "tempo integral" é mencionada na Lei n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que prevê a progressiva ampliação da jornada escolar, embora não expresse a carga horária diária. A jornada mínima de sete horas diárias configura-se o "tempo integral" que outros aportes legais apontam: (BRASIL 2001, 2007b, 2014a), no entanto, essas legislações, ao se referirem ao tempo integral não fazem inferência à sua lógica organizativa. Reconhecemos que a escola de turnos, por si só, já possui dificuldade de articulação entre seus turnos, o que pode fazer com que, na lógica do PME haja o risco de se reproduzir os problemas detectados na escola convencional.

Coelho (2010) demarca a necessidade da articulação do turno e contraturno para uma educação integral, sob o risco da ampliação da jornada escolar representar uma

[206] Isso porque o PME possui critérios de prioridade para a escolha das escolas e dos alunos a serem contemplados por ele (BRASIL 2014a), caracterizando-se como uma política focal.

[207] Já que a proposta do programa abre espaço para a atuação de agentes educativos diferentes dos professores, tais como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente e agentes culturais que sejam referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos. Esses agentes devem ser regidos pela lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre voluntariado (BRASIL 2009c). Tal lei está disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

fragmentação das atividades. Tal articulação, para ela, demanda o diálogo das atividades e dos professores envolvidos, de forma que as atividades se complementem, não apenas sejam complementares. Na perspectiva de Coelho:

> [...] consideramos *educação integral* o trabalho educativo que entretece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, *não só*, *mas também* na escola e, nesse espaço, ela é *formal e intencional* [...] (COELHO, 2014, p. 186).

Abrindo o leque para as possibilidades educativas, sobre a questão dos espaços, o Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) nos traz a orientação de que as atividades ocorram dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob sua orientação pedagógica. Sobre o espaço ser ocupado fora da escola, esse aporte legal delineia o conceito de *territórios educativos* para o desenvolvimento de atividades de educação integral. Esses territórios devem se configurar por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como: centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais, com base na ideia de que o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de educação integral (BRASIL, 2009a).

A justificativa pedagógica para tanto parece estar atrelada à ampliação da dimensão das experiências educativas que a aproximação da escola com a comunidade é capaz de produzir (BRASIL, 2009b). A escola é convidada, nesse contexto, a reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade, seus saberes, bem como seus valores, práticas e crenças. "A ideia de redes sócio-educativas coloca-se na perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar, que tem na escola seu *locus* catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade "(BRASIL, 2009b, p.47).

É necessário reconhecer a potencialidade, via articulação com o projeto pedagógico da escola, da utilização de espaços extraescolares com vistas a uma educação que dialogue com a realidade dos alunos. Entretanto é preciso cuidado para não se deslegitimar a escola como instância educativa, "do aluno e para o aluno" (CAVALIERE, 2007, p. 1031), como se ela "não tivesse jeito", como se fosse tão fracassada e desinteressante que, para a educação fazer algum sentido para os alunos, fosse necessário sair dela.

A possibilidade da utilização de espaços fora da escola para a consecução de atividades de jornada ampliada também ganha sustentabilidade em alguns aportes legais que não restringem atividades escolares à escola (BRASIL, 2007a, 2007b) e que incentivam a mescla entre atividades intra e extra escolares (BRASIL, 2014b) e se aproxima do já descrito modelo de ampliação da jornada escolar "aluno em tempo integral", tal como delineado por Cavaliere (2009).

No que tange aos objetivos da ampliação da jornada escolar a Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007d) sublinha que o Programa "visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar". Tal objetivo é mais detalhado no artigo 1º, em capítulo exclusivo para os objetivos do PME:

> Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.
> Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania [...] (BRASIL, 2007d).

Quando essa Portaria objetiva contribuir para a formação integral das crianças, adolescentes e jovens, e também ampliar a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos - a exemplo dos citados no parágrafo único - percebemos uma intenção para além da ampliação da jornada escolar, intenção que carrega consigo uma diferenciação daquilo que é oferecido no turno regular. Porém, o meio pelo qual pretende efetuar tal objetivo nos leva a questionar a natureza da concepção de educação imbuída nas referidas ações, projetos e programas do Governo Federal, uma vez que suas formulações não são, necessariamente, de cunho escolar.

O parágrafo único da referida Portaria se refere a outro ponto que merece destaque, são as finalidades da mobilização das atividades socioeducativas. Ao incluir a garantia da proteção social e da assistência social, o documento revela uma concepção

assistencialista de educação integral em tempo integral, pretendendo alcançar objetivos da política de assistência social a partir de uma política educacional.

Silva e Silva discutem:

> [...] a equação "proteger e educar", que é uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar, ao invés de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de "educação compensatória", "robustecendo" a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Isso porque a ampliação da jornada escolar não vem acompanhada da garantia das condições de trabalho adequadas, sendo a maior parte das responsabilidades repassadas aos estados e municípios, que são, na sua grande maioria, detentores de parcos orçamentos. Na precariedade, a função de "proteger" prevalece em relação à de educar, resultando, muito mais, na responsabilização da escola e dos educadores pela "guarda" de crianças e adolescentes [...] (SILVA E SILVA, 2014, p. 118).

O PME, assim, desloca o direito à educação para o campo da assistência social, de forma que o sentido principal da ação está em princípios assistenciais, medidas compensatórias, que procuram fórmulas de correção das desigualdades sociais, mantendo-as em níveis toleráveis. Dessa forma:

> Ao retirar da escola pública o seu papel produtor de desigualdades sociais e depositar nela um papel de inclusão (apenas), a resposta sobre os motivos da educação integral no contexto atual deixam de, também, levar em consideração que isso que está sendo chamada de educação integral não está livre das contradições dos dias atuais sendo, inclusive, incorporado ao cotidiano de produção da desigualdade hoje existente na escola pública (SILVA, 2013, p. 163).

Continuando o proposto, nos reportamos ao Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) quando este coloca, em seu artigo 1º: "O PME tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral" (BRASIL, 2010). Percebemos, com isso, que o objetivo geral do PME na Portaria é encolhido no Decreto, uma vez que este atrela a ampliação da jornada escolar à melhoria da aprendizagem.

A inferência à ampliação da jornada escolar como forma de resolver problemas educacionais está, conforme Santos, ligada à concepção dessa ampliação afinada com a tradição eficientista da educação, "que privilegia critérios econômicos em suas decisões, em detrimento, em geral, de critérios voltados para aspectos formativos" (SANTOS, 2010, p. 841). Nessa concepção, para a autora, a ampliação da jornada escolar atrela-se à oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos escolares e à recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, incidindo na melhora dos resultados dos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação.

O referido Decreto, em seu artigo 3º, ainda estabelece como objetivos do PME:

> I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
> II- promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
> III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
> IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
> V- convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Entendemos que os incisos II, III e IV são os que contribuem mais diretamente para a compreensão da educação integral em tempo integral do PME. Consideramos que eles carregam consigo a intenção de articulação entre a escola e a comunidade, seja através do entrelaçamento dos saberes, seja através de maior interação dos alunos e professores com a comunidade ou da conversão de políticas e programas. Destacamos que o item V desse artigo, em certa medida, qualifica a pretendida articulação das referidas políticas, à medida que a inclui no projeto pedagógico de educação integral, embora isso não resolva a questão de não terem sido formuladas para a área educacional. Sobre esse desfoque em relação à escola, aclara Silva:

> [...] é possível afirmamos que até aos anos 2000 há a predominância de uma vertente na elaboração das experiências de educação integral em tempo integral, especialmente dedicada à estruturação de escolas para o atendimento das classes sociais desfavorecidas, no entanto, o que vemos hoje é a predominância da vertente que se preocupa muito mais com o número de alunos atendidos do que com a estruturação do espaço escolar; aquela

> vertente que volta o seu foco para o aluno. Em suma, tal mudança no foco se dá, justamente, durante um período da história recente do Brasil [...], extremamente propício à divisão de tarefas da parte do Estado em relação à oferta dos direitos sociais. Como vimos, a sociedade civil organizada (local da iniciativa privada), nesse período, é chamada a compartilhar ações (principalmente no âmbito dos serviços sociais) com o Estado a fim de uma melhora na eficiência da oferta desses direitos (SILVA, 2013, p. 76).

Outro ponto a ser destacado é que, nos aportes legais que amparam a ampliação da jornada escolar, percebemos que a lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que dispõe sobre o PNE referente ao período entre 2001 e 2010, ao mencionar justificativas para a ampliação da jornada escolar, também se remete a objetivos que, além de não abarcarem a multidimensionalidade de formação humana, por vezes estão relacionados a critérios de melhoria de eficiência do ensino. Nesse aporte legal, temos o anseio pela redução das desigualdades sociais, regularização de percursos escolares, diminuição da repetência, eliminação do analfabetismo. A **prioridade da oferta às crianças de baixa renda também se observa na** lei n. 13.005, referente ao PNE para o período entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014a).

Essa análise indica que o PME vai além dos aportes normativo-legais, por pretender atrelar uma concepção de educação integral à ampliação da jornada escolar. Mas é preciso demarcar, no cenário brasileiro, o não consenso em torno do que vem a se configurar a educação integral em tempo integral. Na perspectiva *contemporânea*, a educação integral, para Coelho:

> [...] é entendida num espectro amplo, que inclui uma maior integração entre os espaços formais de ensino e a cidade, o território em que habitam e sugere que essas instituições se abram para o seu entorno, no sentido de assumir funções para além das estritamente pedagógicas. Em outras palavras, funções sociais que, ao extrapolar essa sua natureza primeira, emprestam-lhe um caráter mais assistencial, de proteção social. [...] (COELHO, 2014, p. 187).

É nesse sentido que percebemos, caminhar a concepção de educação integral em tempo integral forjada pelo Ministério da Educação (MEC) para o PME, concepção esta que encontra abertura na legislação que trata da ampliação da jornada escolar, como pôde ser visto. No bojo de tais reflexões, o estudo aponta algumas considerações gerais, descritas no tópico a seguir.

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O estudo empreendido revelou que a ampliação da jornada escolar tem sido alvo de objetivos, metas e financiamento na legislação educacional brasileira como nunca antes visto na história de nosso país. No entanto, tal incorporação não se fez concomitante à busca por uma educação integral, necessariamente, e pelo desenvolvimento multidimensional do ser humano. Pôde-se perceber que esses marcos legais indicam, de forma geral, o aumento quantitativo do tempo.

O PME vai além desses referenciais normativos ao pretender induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. No entanto, a proposta deste programa se materializa no turno oposto ao regular e, não se dirigindo a todos os alunos, impõe desafios à articulação entre os dois turnos. Seu oferecimento no contraturno demonstra também um afastamento em relação ao que já acontece na escola. Nesse sentido, percebemos que a proposta se distancia do enfrentamento dos traços estruturais da escola brasileira que se constituem desafios a uma educação integral em tempo integral. Caminha no sentido de possivelmente reproduzir a desarticulação já visível entre os turnos da escola regular.

As atividades escolares, no âmbito da jornada ampliada na esfera educacional brasileira passam a não serem representadas apenas por atividades na escola, o que constitui-se ponto estruturador do PME. Tal ponto, também é apontado na lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a), posterior ao PME. A ampliação da estrutura das escolas para a educação integral em tempo integral não se faz, assim, condição para a implementação do programa, mas constitui-se meta do referido plano.

Além disso, é válido destacar que a educação integral e(m) tempo integral no Brasil apresenta um caráter focal, tanto no caso do PME, quanto no da Lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a), que traça metas para o Plano Nacional de Educação até 2024.

Apesar disso, o PME, que caminha numa perspectiva *contemporânea* de educação integral (COELHO, 2014), tem suscitado reflexões como nunca visto na história da educação brasileira, sobre a importância de uma educação integral em tempo integral. Além disso, muitos de seus desafios, a exemplo da falta de estrutura das escolas para uma educação de qualidade, não sendo exclusivos da ampliação da jornada escolar, podem suscitar reflexões sobre a necessidade de investimentos nesses equipamentos educativos. No caso do referido PNE, destaca-se a previsão da ampliação

da jornada escolar no Brasil como política de Estado, independente da vigência do PME.

A análise da proposta de educação integral em tempo integral do PME pode se tornar mais contundente se ancorada em estudos sobre sua proposta pedagógica e sua materialização nas escolas públicas brasileiras, evidenciando tanto os desafios a serem superados quanto as subversões que o empirismo pode revelar. Tais pontos podem ser discutidos em estudos posteriores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL.Decreto n. 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 pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em:18 ago. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007c. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007d. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação -** Manual passo a passo. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em: <Http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação:** cartilha caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em> 30 mar. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 01 set. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral como "política especial" na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral**: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 225-242.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1470/1219>. Acesso em: 19 mai. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: "saúde" ou "doença" das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2010. Disponível em: <http://www. unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm> Acesso em 01, jan. 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação &Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul-set. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/10.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ).** 275 fls. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dissersandraramaldo.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Autores	GT- 05/11/13
Monique Maiques de Souza Alves Rezende	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

ANÁLISE DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PARECERES CNE/CEB Nº 07/2010 E CNE/CP Nº 08/2012

Monique Maiques de Souza Alves Rezende

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende investigar os documentos Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012 contidos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, Para isso, "a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos, e a Educação em Direitos Humano é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação" (BRASIL, 2013, p. 515), neste contexto, a educação vem sendo considerada mediadora do processo de mudança social para a não violação dos Direitos humanos. A sociedade tenta resolver o problema das violações dos Direitos Humanos, e mesmo assim, seus problemas são considerados bastante atuais e estão presentes em nossa sociedade (BRASIL, 2013). Essa pesquisa é um estudo de análise documental, através da interpretação hermenêutica (Ricouer, 1977) da linguagem jurídica contida no documento oficial e entender a proposta do governo para implementar uma Educação ética, cidadã e em Direitos Humanos. Neste caso, o objeto da pesquisa é o documento oficial Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, em particular o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. No parecer dedicado à Educação em Direitos Humanos, o documento diz que o ensino/aprendizagem da ética a partir das discussões presentes na formação do professor e nas atividades em sala de aula poderá contribuir para a formação integral de cidadãos conscientemente éticos (BRASIL, 2012). Como hipótese, o documento analisado diz que a proposta do governo é formar pessoas para exercer direitos e responsabilidades nas atividades democráticas. A partir desta afirmação, pergunto: É possível explicitar as propostas desse documento relacionando ética e Direitos Humanos? O objetivo dessa

pesquisa é verificar a presença da Ética no Documento "Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais" (2013) e analisar a questão com a fundamentação filosófica.

Em diferentes momentos da História da humanidade a preocupação com as questões sobre ética se evidencia (MacIntyre, 2001) de maneira que medidas possam vir a ser tomadas e propostas para sua solução. Este autor observa a "Crise de Valores Morais", que está presente na sociedade, levando as pessoas a um comportamento "emotivista".

> Emotivismo é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida em que são de caráter moral ou valorativo. (MACINTYRE, 2001, p.30).

Este Filósofo critica esse comportamento e propõe o exercício das virtudes aristotélicas como modificação de vida na sociedade, para visar o bem comum. Esta pesquisa tem como fundamentação teórica a filosofia moral de Alasdair MacIntyre expressa na obra "Depois da Virtude" (2001).

Aristóteles (séc. IV a. C. – 2009) é um dos autores fundamentais nesta dissertação. O autor propõe uma educação em equilíbrio entre razão e emoção, exigindo uma definição clara em relação a questões socioeducativas e políticas para que o ensino/aprendizagem de ética seja possível. Em se tratando de educação e ética, a contribuição de Piaget (1994) foi fundamental para explicar o processo de aprendizagem da ética em diversas culturas.

A ÉTICA E SUAS REFLEXÕES

O tema central apresentado nessa esta pesquisa é a ética no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem em Direitos Humanos presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). A ética deriva do termo Ethos da língua grega e representa a base cultural e política do comportamento dos cidadãos em uma sociedade. Nesse sentido a ética - ou Ethos - é a base dos costumes e práticas sociais culturais

visando o bem comum. A vivência destes elementos culturais faz que ao longo dos tempos se transformem na tradição de um povo.

O ensino/aprendizagem de ética se caracteriza principalmente pelo trabalho realizado com a prática de virtudes e valores, não de uma forma abstrata, mas na concretude dos traços culturais próprios da sociedade. Isso se explica porque as virtudes são universais e marcam a humanidade ao mesmo tempo em que se revestem de características peculiares a cada cultura. É nesse sentido que podemos compreender que a humanidade em sua diversidade não poderá ser desrespeitada, para isso deverá ser calcada nos valores universais para garantir a sua dignidade.

As virtudes, segundo Aristóteles (séc. IV a. C. – 2009) são divididas em virtudes intelectuais e morais e são adquiridas por meio do hábito, que na perspectiva desse filósofo significa a prática continuada de tal modo que as virtudes são incorporadas à personalidade. Observe-se que se trata de um conceito diferente daquele utilizado pela psicologia comportamental. Para Aristóteles, para aprender a ser justo, por exemplo, se destacarmos a virtude da justiça, é preciso ser justo nos seus atos, praticar a justiça continuamente, criando dessa forma o hábito virtuoso, que nós identificamos como '*habitus*'. Desse modo, "Nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes" (ARISTÓTELES, 2009, p.68). Isso quer dizer as atividades boas, marcadas pelas virtudes, em cada cultura.

DIREITOS HUMANOS: UMA CONTRIBUIÇÃO ÉTICA

Os documentos em análise intitulados: Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012 fazem parte das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2013. Os Pareceres foram constituídos através de comissões interinstitucionais organizada pela coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Participaram da comissão que gerou o documento, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Também participaram com sugestões a Escola de Direito de São

Paulo da Fundação Getúlio Vargas, o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia (Maranhão), Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos Campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara. Esses documentos fazem parte da luta para o reconhecimento da universalidade da dignidade humana.

Ao dar andamento às mudanças sociais, a educação ocupa um espaço fundamental, exercendo o papel de mediador para que se possa compreender a "Cultura dos Direitos Humanos", aparecendo como um de seus alicerces, e visando estabelecer mudanças sociais com relação à Educação como um "Direito de Todos". Segundo o documento analisado, o Brasil, em seu contexto histórico, tem sido marcado por várias formas de violações desses direitos. Essas violações têm como consequências "a exclusão social, econômica, politica e social" (BRASIL, 2013, p. 515), que tornaram responsáveis pelas desigualdades, discriminações, autoritarismos e pobreza extrema. As contradições que regem historicamente o Brasil têm consequência também nos espaços educativos. Para isso, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como proposta para reestabelecer os compromissos nacionais e mediar a formação integral dos "sujeitos de direitos e responsabilidades" (BRASIL, 2013, p.516). Segundo o documento,

> Como a educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. (BRASIL, 2013, p. 516)

Nesse caso trata-se de uma Educação Integral, visando o respeito às diversas culturas e tradições e individualidade. Para que essa proposta se consolide precisa-se de cooperadores que atuem nas ações para a Educação em Direitos Humanos. Nesta proposta, todas as pessoas poderão usufruir de uma educação que não discrimine e promova a democracia. Para a sua realização, a Educação em Direitos Humanos tem como eixo fundamental promover a "cultura de direitos" através do "Direito à Educação". Esta proposta segue a direção das propostas educacionais contidas na

Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para a promoção da "cultura da paz" e da exclusão de qualquer forma de violência.

Depois da Revolução Francesa (1789), que culminou com a queda da monarquia absolutista, muitas lutas ocorreram, expandindo lutas sociais para combater as desigualdades e as opressões da época. Esta expansão ocorreu em vários países ocidentais. Estes acontecimentos emergiram a partir de vários marcos históricos para concepções de direitos institucionais como, "Bill Of Rights" (Revolução na Inglaterra – 1640 à 1689), Declaração de Virgínia (1776), Declaração do homem e do cidadão (1791), ao ancorar seus direitos civis em liberdade, igualdade e fraternidade deram origens as concepções e práticas da "cultura de direito", conforme (BRASIL, 2013).

Depois das Após as atrocidades das duas grandes guerras mundiais, em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) que elaborou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), ancorada no tripé de "Universalização, indivisibilidade e interdependência".

Depois das duas grandes guerras mundiais, a "cultura de Direitos" foi ampliada para "Cultura de Direitos Humanos". Nessa proposta foram evidenciadas as diversidades biopsicossociais e culturais da população envolvidas.

Essa ampliação foi integrada a vários países, que passaram a programar politicas de inclusão para tentar mudar seus hábitos indignos e desumanos (BRASIL,2013).

A partir da Constituição Brasileira de 1988 foram criadas propostas jurídicas para o campo educacional para os "Direitos Humanos". Em 1990 surgem as primeiras propostas para o Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH – 1996-2002). Na produção desse documento surge a proposta da "Educação em Direitos Humanos (PNDH-3 – 2010), que tem como eixo norteador, "a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos" (BRASIL, 2013, p. 518).

Os "Direitos Humanos" fazem parte de um conjunto de ideias em direitos à dignidade humana, reconhecidos mundialmente através de políticas que pretendem fazer com que se cumpram a sua universalização e seus princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos da Educação dos Direitos Humanos é construir uma sociedade que garanta o respeito à dignidade humana. Sua finalidade é a formação do cidadão para a convivência social através da mediação. Segundo o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012

> A função pedagógica da mediação permite que os sujeitos com conflitos possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacifica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade (Brasil, p. 504 e 505, 2013).

Embora o documento ressalte "lidar com as divergências de forma autônoma", isso reforça que essa educação precisa ser orientada segundo os valores de solidariedade, justiça e igualdade, ou seja, os valores éticos e morais. Segundo Baumeister, "a moral está a serviço de objetivos úteis: ajudam as pessoas a viverem juntos em harmonia e cooperação, possibilitando que o sistema social proporcione benefícios para todos" (BAUMEISTER, s/p, s/d**).** Para que as relações humanas sejam conduzidas em harmonia, Aristóteles, MacIntyre e Baumeister recomendam o hábito das virtudes, e para que isso aconteça faz-se necessário um reforço interior sem vantagens e prazer pessoal.

O sucesso de uma democracia saudável deriva de uma sociedade que cumpra as leis, respeite os direitos dos outros, participe da vida pública e se preocupe com o bem comum. Segundo Lickona (1991), ao longo dos anos, em todos os países os objetivos da educação têm sido ajudar a formar jovens inteligentes e bons. Lickona (1991) diz que, as virtudes são qualidades humanas, são advindas da cultura em todo o mundo, expressas por toda a humanidade e afirmam a nossa dignidade como seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES (384-322 a. C.). **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 3ª edição. Bauru, SP: Edipro, 2009. 320 p.

BAUMEISTER, Roy. "Can Virtuous Habits Be Cultivated?" Case Western University, Cleveland Ohio, Universidade Estadual da Flórida, Miami, Flórida.

BRASIL. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 6ª edição – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEL, 2013.

LICKONA, Thomas. **Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.** New York: Bantam Books, 1991.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**. Tradução de Jussara Simões, Bauru (SP): EDUSC, 2001, After Virtue- A study in Moral Theory - 2nd Edition – University of Notre Dame Press – Indiana, 1984.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias:** organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

Autores	GT- 05/11/13
Leandro Vitoriano da Silva; Maria Eliza Nogueira Oliveira	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A GESTÃO MUNICIPAL PERANTE OS DESAFIOS DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): A PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE ENSINO

LEANDRO VITORIANO DA SILVA – UNOESTE

DR.ª MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA – UNOESTE

Historicamente, a educação brasileira foi margeada pela problemática da dificuldade de acesso e permanência na escola. Apenas a partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, este quadro passou a sofrer mudanças significativas e o processo de escolarização passou a ganhar ênfase e contornos mais sólidos, culminando na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que reorganizou o ensino brasileiro e motivou mudanças substantivas nos critérios de redistribuição e financiamento da educação, e na ampliação do ensino obrigatório.

Apesar dos direitos conquistados, ainda se faz necessário criar políticas públicas que auxiliem tanto na garantia da oferta do ensino quanto na permanência dos alunos na

escola. Urge, portanto, um planejamento visando ao aprimoramento dos aspectos quantitativos e qualitativos, pois não basta aumentar o número de ocupantes nas cadeiras escolares, antes, é necessário pensar na oferta de um ensino de qualidade que, dentre outras contribuições, venha a reduzir das desigualdades sociais no cenário brasileiro.

Diante deste desafio, após alguns anos de discussão no âmbito legislativo, aprovou-se a Lei 13.005/2014 que estabelece 20 metas e 147 estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE.

As metas previstas no plano dispõem de responsabilidades no âmbito municipal, estadual e federal, e, por sua vez, impactam diretamente a figura do Dirigente Municipal de Ensino, responsável por conduzir o processo de elaboração e execução de políticas públicas voltadas ao cumprimento das referidas metas.

Esta responsabilização se assenta num modo de conceber a Administração educacional e escolar em que o "dirigente" ou "diretor" ocupa um lugar central na condução das ações voltadas à melhoria dos serviços ofertados pelas instituições de ensino. Trata-se de uma concepção que se reflete na centralização dos processos de tomada de decisão e ainda está arraigada nas práticas de gestão da escola atuais, oriundas da própria tradição escolar.

> A forma pela qual é percebida a função do administrador escolar varia de acordo com as concepções educacionais vigentes, as expectativas individuais e sociais relativamente à ação da escola, o papel do professor e ainda conforme a tradição, isto é, os modos comuns pelos quais aquela ação é exercida. (ALONSO, 1979, p.130)

Outra questão que merece atenção neste processo de responsabilização diz respeito às rígidas formas de controle e fiscalização a que estão submetidos esses gestores, inclusive, no que se refere à cobrança de alcance de altos índices municipais voltados à aferição da qualidade do ensino. Ressalta-se ainda a ameaça de penalização aplicada aos gestores municipais, pelo Tribunal de Contas do Estado e Ministério Público, que poderá ser reforçada caso o Projeto de Lei 7.420/2006 (Lei de Responsabilidade Educacional), principalmente em seu artigo 4º, venha a ser aprovado.

Esta, entre outras prerrogativas já existentes, reforça a centralização da gestão educacional que passa a ser justificada pela iminente responsabilização e punição legal de um só indivíduo. Tal acometimento contraria a própria Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e o PNE (Lei

13.005/2014), que explicitam a concepção de Gestão Democrática da Educação. A lei mais recente, inclusive, institui prazos para a efetivação de estratégias que alcancem tal meta.

O contexto marcado por práticas gerencialistas de gestão, oriundas da própria Teoria Geral da Administração, onde ainda impera a figura de um poder central que determina os caminhos a serem traçados, contraria os princípios de gestão democrática. Esta prática de poder centralizado vem sendo questionada nos estudos em Administração Escolar desde a década de 1980, conforme observamos neste trecho do livro escrito por Félix (1986, p.75) intitulado "Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial":

> Em síntese, a Administração Escolar adota a orientação da administração da empresa, buscando seu modelo de eficiência e esta procura ampliar sua validade, elaborando proposições sobre as estruturas organizacionais e critérios de avaliação do seu funcionamento, considerados elementos que definem o desempenho da maioria das organizações. (FÉLIX, 1986, p.75)

Nesta pesquisa, a gestão será analisada em articulação com a função do Dirigente Municipal de Ensino – DME, cujo cargo corresponde ao exercício de Secretário Municipal de Educação ou Chefe de Departamento de Educação Municipal, dependendo da estruturação da rede de ensino, portanto, a figura central na gestão da Rede Municipal de Ensino.

Um exemplo desta gestão centralizada é o próprio processo de elaboração do PNE e sua materialização no formato de Planos Municipais de Educação (art.8º Lei 13.005/2014). Construído por meio de comissões, os PME foram coordenados pelos DME que se encarregaram de acompanhar e direcionar a elaboração do documento em todas as etapas. Por este motivo, é imprescindível analisar a percepção dos dirigentes municipais de ensino ante os desafios trazidos pelo Plano Nacional de Educação para os sistemas municipais de ensino na materialização do Plano Municipal de Educação.

Cabe ressaltar que tais metas não são de responsabilidade exclusiva de um único ente federado, mas sim do esforço conjunto de cooperação entre União, Estados e Municípios.

O Dirigente Municipal de Ensino, juntamente ao chefe do executivo municipal, é responsável pela garantia de articulação de políticas públicas para alcance das metas em curto, médio e longo prazo. Delega-se a ele a responsabilidade por garantir que o

sistema de ensino cumpra os dispositivos legais na garantia de acesso e permanência na escola, bem como em objetivos mais específicos como o compromisso com a formação do corpo discente nas escolas.

Conforme observado, o "gerencialismo" na administração escolar e educacional tem colaborado para a manutenção das políticas de poder centralizadas e reproduzidas entre os Dirigentes no contexto das políticas de responsabilização, conforme estratégia 11 da meta 20 do PNE:

> [...] aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais.

O Plano Nacional de Educação trouxe mudanças quase que imediatas para a gestão municipal, uma vez que os municípios, de acordo com o artigo 8º da Lei n.º 13.005/2014, deverão elaborar, no prazo de 1 ano, seu próprio Plano Municipal de educação fazendo um alinhamento com o Plano Nacional e Plano Estadual de Educação.

> Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País. (MEC/SASE, 2014, p. 07)

De acordo com orientações do Ministério da Educação, os Dirigentes Municipais de Ensino precisam superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino. Para isso, é fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização. (MEC/SASE, 2014)

As análises de documentos oficiais do Ministério da Educação com orientações para elaboração do PME mostram que a concepção de sistêmica de Administração escolar, desenvolvida por Myrtes Alonso em 1979, ainda têm fundamentando a prática administrativa. Para a autora,

> Dentro desta concepção desenvolve-se uma tendência a encarar a estrutura e a organização escolar como um complexo sistema de relações [...] Sistema neste caso pode ser entendido como determinado conjunto de em que se efetue uma função completa; esse mesmo sistema pode ser visto, entretanto, como parte de outro sistema quando a função a ser analisada corresponde a uma função do sistema mais abrangente. (ALONSO, 1979, p.137)

Observa-se que são muitos os desafios da Gestão Municipal. Dentre eles, destacam-se a tarefa de gerir o processo de formulação e implantação do PME de forma democrática, com o devido alinhamento às prerrogativas do plano nacional, e empreender esforços na garantia de uma Educação Pública de qualidade para todos. O problema que se levanta é: existe compatibilidade entre uma abordagem sistêmica de gestão, que preza mais pela responsabilização do que pela colaboração, e um processo de tomada de decisões coletivo, conforme os princípios da gestão democrática?

Esta problemática suscitou o empreendimento desta pesquisa que, entre outros objetivos, assume o esforço de analisar os desafios e as contradições nos processos de elaboração e execução dos planos municipais de educação, na percepção dos dirigentes municipais, no contexto do plano nacional de educação.

Nesta pesquisa, busca-se compreender o processo de formulação dos Planos Municipais de Educação, com seus principais desafios e possibilidades.

Metodologicamente, respaldamo-nos em autores que desenvolvem estudos em um "*nível mesoanalítico*", cujo foco direciona-se à análise das organizações educativas não apenas com base na compreensão dos possíveis impactos das orientações normativas sobre as instituições, mas também das formas como os atores se organizam, produzindo e reproduzindo regras, por meio de uma interação social que os induzem a ultrapassar o "cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem" (LIMA, 2008, p. 94).

Inicialmente levantou-se todo o arcabouço teórico para que iniciássemos a etapa da análise documental a respeito do tema que nos possibilitasse contextualizar e fundamentar a análise da coleta de dados.

Em um segundo momento, passaremos para a fase de coleta de dados com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com 16 Dirigentes Municipais de Ensino pertencentes à região do extremo noroeste do Estado de São Paulo alocados no Polo-Regional da UNDIME de Pereira Barreto.

Pretende-se com esta pesquisa apresentar à comunidade acadêmica um estudo socialmente relevante que coloque em destaque uma das principais políticas públicas

educacionais voltadas à melhoria na qualidade da educação. A pesquisa contribuirá para a compreensão, aprofundamento e consolidação dos conhecimentos já existentes sobre o tema, além da formação de arcabouço teórico que poderá subsidiar futuras pesquisas em políticas públicas de planejamento e efetivação do Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS:

ALONSO, Myrtes. **O Papel do Diretor na Administração escolar**. Rio de Janeiro: Educ Difel, 1979.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 24 de Junho de 2014. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 16 abr. 2016.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: um problema educacional ou empresarial. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

LIMA, Licinio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008,

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década:** alinhando os planos de educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Municipal de Educação:** caderno de orientações. Brasília: MEC/SASE, 2014.

Autores	GT- 05/11/13
Jurany Leite Rueda	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA: A UNICAMP ENTRE A ADESÃO E A RUPTURA

Jurany Leite Rueda – UFSCar
Capes

1. INTRODUÇÃO

Democracia, mercados e direitos humanos são temas que, trazidos pelo discurso da globalização, são aproximados pela lógica do capital como objetos comuns. A educação e de forma mais específica, o ensino superior, tem sido até certo ponto conduzida pelas exigências de uma formação para o atendimento às demandas do mercado de trabalho e à naturalização do ideário global do capital. Nesse processo, as políticas educacionais dos Estados-nação, influenciadas por agentes externos, são orientadas pela internacionalização de modelos educacionais, atualmente para além dos

sempre presentes modelos americanos e franceses, como é o caso do projeto Tuning Europeu.

É por meio desse encadeamento que o Projeto Tuning europeu tem se estendido além de seu continente. Projeto esse derivado do Processo de Bolonha, que tem entre seus objetivos principais a mobilidade e a convergência dos currículos para o atendimento laboral do mercado globalizado. A extensão do projeto alcançou de maneira significativa o continente latino-americano com a adesão de 18 países, motivada pela fluidez da mobilidade estudantil e incorporação de competências formativas gerais para a formação do universitário global.

O projeto Alfa Tuning América Latina foi incorporado pelo Brasil por meio de 19 Universidades na primeira fase (2004-2007), com 12 áreas temáticas e 12 universidades na segunda fase (2011-2013), com a adesão de 15 áreas temáticas. Dessas áreas o Brasil teve duas universidades que participaram na área temática "Educação" na primeira fase, sendo a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E, na segunda fase, apenas a Universidade Federal do Ceará (UFC) participou na área da Educação. É a partir desse contexto que surgiu a escolha da Unicamp como instituição a ser analisada. Pois houve a adesão na primeira fase e, conforme as informações do Projeto não houve continuidade na segunda fase.

Por meio deste estudo, pretende-se analisar que fatores contribuíram ou foram determinantes à adesão e descontinuidade da Unicamp como signatária do Projeto Alfa Tuning América Latina.

A escolha desse estudo se torna relevante quando se observa que é uma temática recente, especialmente no Brasil. Agrega-se a isso sua relevância social, por se tratar de um tema que aborda a formação acadêmica e como essa formação tem ocorrido. De acordo com Ferreira (2014), a essência do Projeto Alfa Tuning é uma formação alicerçada nas competências e habilidades do indivíduo.

A influência desse modelo educacional internacionalizado precede o modelo em si, ou seja, essa intervenção ocorre desde a formulação da agenda das políticas educacionais e se dá em meio ao conflito de interesses. De acordo com Mainardes (2006, p. 51), o contexto de influência defendido por Ball é o ponto em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. E "[...] é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado".

Nesse contexto, é possível destacar as influências globais e internacionais nas políticas nacionais, em que, conforme Antunes (2004 p. 102), existe "[...] a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados, tendo como principais atores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras)".

O Projeto Tuning europeu e o Alfa Tuning América Latina, da forma como estão postos hoje, caracterizam-se pela proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho. A unificação do bloco latino-americano, um dos objetivos propostos, fica subjugada ao foco principal: o atendimento laboral (EIRÓ e CATANI, 2011), em seu sentido mais específico quanto às demandas do capital.

2. METODOLOGIA

Para responder ao problema levantado na pesquisa, que pretende analisar que fatores contribuíram ou foram determinantes à adesão e descontinuidade da Unicamp como signatária do Projeto Alfa Tuning América Latina, buscou-se um referencial teórico-metodológico na concepção de Mainardes (2006), que defende o ciclo de políticas de Ball e Bowe, como um referencial importante para a compreensão da trajetória de programas e políticas educacionais, desde a formulação inicial até seu contexto prático e seus impactos.

Mainardes (2006) destaca os três contextos principais em um ciclo contínuo: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo que estes não têm uma dimensão temporal ou sequencial nem mantêm uma linearidade, e estão inter-relacionados. No estudo proposto, serão utilizados os três contextos, com destaque aqui para o contexto de influência, no qual Afonso (2003) observa que o Estado sofre influências de organismos internacionais e de outros países. Nesse sentido, Dale (2004, p. 445) enfatiza uma Agenda Global Estruturada para a Educação, a qual procura "estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e nas práticas educativas".

Sendo assim, o estudo será estruturado em duas abordagens: a pesquisa qualitativa (GAMBOA 2003; DEVECHI e TREVISAN, 2010) e a análise teórica do objeto, baseada na abordagem do ciclo de política de Ball e Bowe (MAINARDES 2006). Gamboa (2003, p.399) entende que a pesquisa qualitativa "se refere à coleta e ao tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como

entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permitem o jogo de sentidos (polissemia)".

Devechi e Trevisan (2010) destacam que a pesquisa qualitativa favorece o caminho para se observar o lado não perceptível e não captável apenas por medidas, equações e estatísticas. Nesse sentido, Gamboa (2003) enfatiza que, na busca além do horizonte, é necessária a recuperação de contextos sociais e culturais.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se compreender quais fatores contribuíram ou foram determinantes à adesão e/ou descontinuidade da Unicamp como signatária do Projeto Alfa Tuning América Latina.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Por meio da revisão bibliográfica já realizada, pode-se considerar que as políticas empreendidas na Educação Superior brasileira têm sido influenciadas, em grande parte, pelos organismos multilaterais e atores globais, como a União Europeia, que estendeu seu atual Projeto Alfa Tuning para a América Latina, incluindo o Brasil.

O modelo Tuning nasce então na Europa, no ano 2000, fundamentado no Tratado de Bolonha, numa conjuntura de reforma da Educação Superior Europeia (BENEITONE et. al., 2007), por meio do qual algumas universidades europeias aceitaram afixar pontos comuns de referência para seus currículos. Isso se fundamentaria na preparação de competências com a intenção de promover a unificação e estabelecer acordos comuns na região, determinando a linha pedagógica dos cursos universitários num estilo integrado (FERREIRA, 2014).

Ferreira (2014, p. 40) destaca que "[...] a expressão em inglês *tune* tem por significado descrever afinação de instrumentos numa orquestra, em que músicos possam interpretar uma partitura sem dissonâncias". O nome Tuning foi escolhido com o propósito de que as universidades olhassem para os pontos comuns de referência, convergência e entendimento, e não um olhar para a uniformidade.

Contudo, de acordo com Aboites (2010), o Projeto Tuning é evidenciado não somente por propor um padrão de homogeneidade, mas do mesmo modo pela sua metodologia. O foco do Projeto está em propor as chamadas competências, em vez de construir uma lista com os conteúdos acadêmicos para cada carreira e para toda a Europa.

De acordo com o Relatório final do Projeto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007, essa foi uma experiência exclusiva da Europa até o ano de 2004, com o alcance vitorioso de mais 175 universidades europeias que, através do desafio do Tratado de Bolonha, com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, trabalharam intensamente para essa realização (BENEITONE et. al., 2007).

Na América latina, o surgimento do Projeto se deu mediante discussões dos representantes dos ministérios da educação dos países latino-americanos, baseando o projeto em um modelo europeu designado ALFA (Ferreira 2014). Assim, tem-se então o Projeto Alfa Tuning América Latina abraçando as diretrizes do modelo primeiramente difundido na Europa.

Beneitone, Gonzáles e Wagenaar (2004) ressaltam que o Tuning é uma metodologia internacionalmente reconhecida, que a Europa tem seguido um caminho de integração no espaço do Ensino Superior, e que o Projeto Alfa Tuning tem facilitado parte desse processo. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 119) diz que: "o Projeto Alfa Tuning América Latina, em inserção no Estado brasileiro, caracteriza-se como uma política de internacionalização".

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. **Cultura y Representaciones Sociales**, v. 5, n. 9, 2010.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, jan/fev/mar/abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 set. 2014.

BENEITONE, P. et. al. **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório Final — Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

BENEITONE, P. GONZÁLEZ, J; WAGENAAR, R. **Tuning-américa latina**: un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, n. 35, p.151-164, 2004.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 set. 2014.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 30 set. 2014.

EIRÓ, M. I.; CATANI, A. Projetos Tunning e Tunning América Latina: afinando os currículos às competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1, p. 105-125, 2011.

FERREIRA, K. C. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras**: uma análise da "afinação" educacional superior ao modelo europeu. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Contrapontos, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Autores	GT- 05/11/13
Andréa Reis Vieira	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS TURMAS DE PROJETO NO RIO DE JANEIRO E OUTRAS EXPERIÊNCIAS.

ANDRÉA REIS VIEIRA – SMERJ/ UNIRIO

A pesquisa, realizada com estudo documental e bibliográfico e observações no cotidiano da escola municipal em que trabalho, possibilitou constatar que as turmas de projeto da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro não fazem parte do planejamento global da escola. Essas turmas estão na escola, mas a orientação pedagógica não faz parte da escola, uma vez que toda essa orientação é elaborada e fiscalizada pelas instituições sob a forma de associações civis de gestão privada[208], como o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Roberto Marinho (FRM), que são conveniadas à Secretaria Municipal de Educação (SME). A equipe pedagógica da escola não participa do processo de ensino/aprendizagem, sendo responsável apenas por resoluções de conflitos e questões administrativas.

[208]Informação retirada do site: http://www.valor.com.br/sites/default/files/valor-ri/resultados/arquivo/18-04_instituto_ayrton_senna_6x27_c.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.

A pesquisa teve por objetivos analisar as propostas de enturmações diferenciadas[209], identificar seus objetivos, em especial nas turmas de projeto da rede do Rio de Janeiro, buscando identificar suas características, compreender as concepções pedagógicas que as orientam e identificar como a turma de projeto é percebida em uma escola pelos sujeitos que com ela interagem. Este trabalho verificou as diferentes formas que os agrupamentos escolares têm tomado na tentativa de dar conta das diferenças de aprendizagem que acontecem com crianças e adolescentes.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, os reagrupamentos, são propostos com a intenção de minimizar os problemas relativos à reprovação, evasão e distorção idade/escolarização buscando combater as elevadas taxas de repetência. O Programa de Aceleração da Aprendizagem no Rio de Janeiro é um programa de correção de fluxo escolar proposto pela SME como uma das alternativas para atender os alunos com defasagem idade-escolarização visando "corrigir a distorção idade-série". A pesquisa realizada propôs, portanto, verificar como estas propostas são percebidas pela coordenação da escola, pelas professoras e estudantes.

Como metodologia de estudo, fizemos a abordagem qualitativa de pesquisa que "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2012 p.21). Essa abordagem é decorrente do trabalho pretendido com a realidade social. Por isso, utilizamos métodos e instrumentos variados para coleta de dados e, entre eles, a pesquisa documental e bibliográfica. Realizamos também um estudo de caso, na perspectiva de Ludcke e André (1986), e André (2013), como uma estratégia de investigação que busca observar, descrever e analisar um fenômeno contemporâneo em seu cenário natural, dentro da sua própria realidade, para compreender sua integralidade e complexidade. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa de cunho descritivo que tira suas informações de variadas fontes de dados como observação, entrevistas, documentos, questionários, usados como facilitadores para percepção e análise dos fatos.

Para André (2013), a interação do pesquisador com a realidade dos fenômenos investigados nos estudos de caso possibilita uma compreensão mais contextualizada da realidade. Para tratar o estudo de caso na pesquisa educacional no contexto escolar, os estudos de caso se utilizam, de acordo com a autora, de técnicas de observação

[209]Expressão usada pela autora para indicar as diferentes formas de agrupamentos escolares alternativos.

participante e entrevistas que permitem aproximar o pesquisador da realidade do cotidiano escolar.

A revisão bibliográfica realizada para a pesquisa permitiu compreender que as enturmações diferenciadas são uma tentativa de organização do ensino que visam atender de forma mais adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos que possuem um histórico de reprovação, marcados por uma trajetória de fracasso escolar e que apresentam um suposto déficit de conhecimento. As enturmações são entendidas também como outra forma de tratar com as diferenças no processo de aprendizagem, e pretendem solucionar o problema de distorção idade-ano de escolaridade, uma das consequências da escola tradicional que vem reproduzindo um padrão excludente e seletivo.

Alguns autores Ribeiro (2008), Freitas et al.(2012), Alves e Soares (2007), Verdasca (2007) destacam que as formas de agrupamentos diferenciados, centrados em corrigir a distorção idade/ano de escolaridade se mostram experiências eficientes para melhorar o sucesso escolar e evitar a evasão. Usando critérios que superam a organização de suas turmas por nível de aprendizado, tentando melhorar a permanência e sucesso escolares procurando evitar assim a exclusão escolar de seus alunos.

A partir das minhas observações foi traçado o perfil da turma Acelera 2 A do ano de 2015, formada, em sua maioria, por alunos do gênero masculino; possui 26 alunos com idade entre 13 e 15 anos, tendo a maioria deles 14 anos; todas as garotas estão nessa faixa, enquanto 8 alunos tem idades entre 13 e 15 anos.

Com relação ao recorte racial, 19 alunos se declararam de cor preta e parda. De acordo com a pesquisa de Moysés (2001, p. 126), "A maioria das crianças que não-aprende-na-escola são oriundas das classes populares e negras." Esses alunos que fazem parte da turma de projeto são adolescentes que supostamente não aprendem na escola.

No que se refere a reprovação, há de se notar que 20 dos 26 alunos da turma Acelera 2A foi reprovada no 6º ano de escolaridade e um número considerável (12 alunos) foi reprovado no 3º ano de escolaridade. Dos alunos reprovados no 3º ano, um terço deles ficou retido pelo menos duas vezes. A repetência como instrumento que fundamenta o fracasso escolar começou bem cedo na vida de um dos alunos da turma, que foi reprovado no 1º ano do ensino fundamental em uma escola particular.

Com base nas observações realizadas na turma de Projeto Acelera 2, da professora I na Escola pesquisada, percebemos que existe a necessidade de um trabalho

diversificado direcionado para a superação das dificuldades de seus alunos. Na prática, no fazer cotidiano, a professora demonstrou autonomia e teve a possibilidade de ir além do estabelecido pela coordenação do Projeto. Havia reflexão a respeito da realidade de seus alunos, por meio de seu planejamento e o entendimento de que as atividades realizadas precisavam desenvolver um pensamento reflexivo e a valorização do saber de cada aluno, a fim de envolvê-los e assim obter êxito nas atividades que motivassem não apenas a reflexão, mas o aprendizado desses educandos.

Mas, observando a turma inserida no contexto da escola foi possível perceber que as turmas de projetos podem ser consideradas o produto de uma política de avaliação excludente, que prioriza os que sabem e exclui os que "não sabem", fazendo isso dentro da própria escola. As nossas observações demonstraram que essa exclusão ocorre no momento em que as turmas de projetos não estão inseridas no projeto pedagógico da escola ou quando são olhados por alguns professores como a "turma dos fracassados".

Os movimentos de enturmação diferenciada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro fazem parte do Programa de Aceleração da Aprendizagem, propostos pela SME como alternativas para combater os elevados índices de reprovação e atender os alunos que se encontram defasados. Esse programa é realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Roberto Marinho (FRM).

Segundo Peroni (2012), as conhecidas parcerias público-privadas caracterizadas como "público não Estatal" são conhecidas como terceiro setor. Na educação, propõem um modelo gerencialista, atuando a partir da lógica do mercado no sistema público, como sinônimo de eficiência, causando implicações nas políticas públicas de educação, no processo de gestão democrática das escolas e no currículo escolar que ficam sendo definidos por agentes privados.

Essas parcerias têm por objetivo melhorar a qualidade na educação e corrigir os erros do ensino público, numa perspectiva centralizadora, de caráter coercitivo, limitador, que faz uso de estratégias de controle e padronização que fragiliza a autonomia dos professores no processo pedagógico.

Outras formas de enturmação foram apresentadas nesta pesquisa com propostas pedagógicas diferentes das aplicadas no Rio de Janeiro, com o mesmo compromisso de superar a reprovação, mas percebem a escola como espaço de inclusão e democratização e reconhecem a diversidade existente nas escolas, o que contribui para o

surgimento de novas propostas mais adequadas, que valorizam os conhecimentos dos educandos e reconhecem o papel do professor para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem daqueles que apresentam distorção idade/escolarização, utilizando modelos de composição de turmas que não expõem seus alunos ao mesmo mecanismo de segregação escolar explícita, existente nas turmas de projeto do município do Rio de Janeiro.

As turmas de projeto exercem uma função contraditória nas escolas, pois ao mesmo tempo em que acolhem os alunos que, por motivos variados se encontram com defasagem idade/escolaridade, proporcionando a aceleração da sua aprendizagem, auxiliam no aumento da autoestima deles, pois se percebem capazes de terminar o ensino fundamental. Elas também causam a exclusão, a segregação desses alunos dentro da escola a partir do momento em que esses são retirados de suas turmas originais para constituírem uma nova turma com alunos que possuem histórico de reprovação, trajetória de fracasso escolar, considerados como supostamente incapazes de aprender em uma turma regular, rotulando-os reafirmando a seletividade que caracteriza a escola.

Referências

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES,José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte,v.45, p.25-58, 2007.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40 p.95-103,jul./dez. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Carmen Cunha R. de et al **A iniciativa privada na educação pública**: o caso do Programa Acelera Brasil. Niterói: Núcleo de Estudos sobre Estado e Poder no Brasil – UFF, 2012. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/056.pdf>.Acesso em: 22 nov. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selau. A parceria público- privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Rede Municipal de ensino de Sapiranga. **Revista da Faculdade de Educação – UFRGS**, ano 10, n. 18, 2012.

RIBEIRO, Costantini das Chagas. **Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino**: descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na Região Norte Fluminense (2004-2007). 2008.Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2008. Disponível: <http://uenf.br/Uenf/Downloads/P_SOCIAIS_48561233170308.pdf>.Acesso em:13 jan. 2015.

VERDASCA, José Lopes Cortes. Prefácio. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Orgs.).**TurmaMais e sucesso escolar**: contributos teóricos e práticos. Évora: Universidade de Évora, 2011.p. 7-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/3400>.Acesso em: 6 jun. 2015.

Autores	GT- 05/11/13
Rodrigo Ferreira Rodrigues	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

"REGIME DE COLABORAÇÃO" NO FEDERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Rodrigo Ferreira Rodrigues – UFES
Doutorando em Educação
Grupo de Pesquisa "Federalismo e Políticas Educacionais"

Esta pesquisa, de natureza conceitual, tem como objetivo analisar as tentativas de regulamentação legislativa e implementação executiva do regime de colaboração nas políticas educacionais pós Constituição Federal (CF) de 1988 buscando identificar a concepção de regime de colaboração atribuída pelo Estado por meio dos agentes e entes federados em relação às políticas educacionais, em particular presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado na Lei 13005/2014.

Analisaremos o "regime de colaboração" (RC) previsto no parágrafo único do Art. 23[210] e 211[211] da CF, além de enunciado no § 1º do Art. 5º[212], caput do art. 8º [213]e § 1º do art.

[210]Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
V - Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;
Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional

[211]Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

[212]Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo [...]§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:
I - Recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
II - Fazer-lhes a chamada pública;
III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

[213]Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

62[214] da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº. 9.493/96) reconhecendo-o de modo relevante acadêmica e socialmente como potência à dinâmica federativa na educação que sequer teoricamente fora definido e carente de regulamentação.

Além disso o tema tem sido tratado de maneira intensa no debate político nacional, configurando-se como um dilema atual e entrave na conformação de um Sistema Nacional de Educação, visto que sua imprecisão colabora para a um esvaziamento concorrência a programas e políticas educacionais.

Conforme já verificou CASSINI (2011)

> O sentido atribuído pelo Legislativo ao regime de colaboração, interpretado segundo as ações desses agentes na tentativa de regulamentá-lo, seguiram concepções influenciadas por fatores extraconstitucionais a cada Projeto de Lei apresentado, o que resultou na sua distorção conceitual, ocasionada principalmente pelos princípios da eficiência e subsidiariedade, no período em que houve mudanças na organização da Educação nacional: Período da Reforma Gerencial do Estado. Instituir "formas de colaboração" foi a estratégia para encobrir a falta desse instituto, incluído no jogo defensivo e não colaborativo das unidades subnacionais. (p. 07)

Analisar e refletir sobre essas preocupações acentuam a questão da integração das políticas públicas voltadas à Educação no enfrentamento de paradigmas, já que há uma natureza institucional muito específica de conceituação e prática, da qual fazemos parte em um sistema que se volta a diversos (e diferentes) interesses.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nosso interesse de pesquisa se delimita a partir da análise de documentos institucionais revelar (ou evidenciar) o que se desdobrou com relação ao tema RC e como este foi implementado e referido nas políticas educacionais que se seguiram, em particular no PNE.

O RC ainda que referido nas Disposições Constitucionais como um princípio da relação federativa dos entes que compõe nossa república federativa e integrando um importante

---

[214]Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão

aspecto jurídico-político da estrutura do Estado, envolve e refere questões relativas à organização, que a própria CF já indicava complexidade dada a distribuição de competências entre os entes federados, culminada com a indefinição conceitual e prática de sua implementação e referindo-se a Lei complementar que se desenvolveria.

De modo que o problema não se inscreve somente na ausência de regulamentação desse instituto, mas também no modo que essa indefinição da colaboração institucional tem se revelado sob práticas de cooperação, coordenação tornando enfáticas a falta de articulação e integração entre os sistemas de ensino e, consequentemente, e potencialmente um entrave para a constituição de um Sistema Nacional, como está proposto no atual PNE.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa, assim assinalam uma característica importante do objeto abordado, na perspectiva histórica, já analisado por outros pesquisadores como CASSINI (2011) onde se buscará identificar como os entes federados têm implementado políticas públicas buscando revelar os princípios latentes nas políticas educacionais desde a organização do Estado e a relação entre si na sua implementação legislativa e executiva.

Políticas públicas são conjuntos de programas e ações desenvolvidas pelo Estado, de forma integrada entre entes públicos na garantia do direito de cidadania ou ainda entendidas como o 'Estado em ação' (ARAUJO, 2011, p. 283).

O Estado brasileiro é um ente composto por instituições políticas, sociais e econômicas, atualmente regimentado sob a forma de uma República e organizado sob a estrutura federativa indissolúvel dos estados, municípios e do Distrito Federal de maneira autônoma e livre. (BRASIL, 1988).

> Assim, numa federação de tipo ideal, se não podemos afirmar que as unidades subnacionais estão subordinadas ao governo nacional, também não é possível afirmar que são completamente autônomas (ARAUJO, 2010, p. 232).

Entendemos essa relação federativa na república brasileira como ARAUJO (2010b, p. 392) "um pacto pelo qual várias unidades territoriais se obrigam mutuamente de forma voluntária". Recentemente a Lei 13005/2014 aprovou o PNE com vigência para os

próximos 10 anos à Educação, motivando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do próximo decênio. Contudo um problema referido na CF 1988 e indiretamente presente na LDBEN volta à tona no PNE sem solução adequada: como se realiza o regime de colaboração na relação dos entes federados?

Segundo Anderson (2009) o Federalismo se constitui como um governo central com autonomia dos entes distribuindo-se os poderes e funções com direitos e deveres a cada ente inclusive de legislar, tributar e agir sob os limites de seu governo e onde haja mecanismos e procedimentos de resolução de conflitos e colaboração entre os governos sob uma égide comum.

A questão da colaboração é um aspecto tenso e desafiador para os estados nacionais de modelo federativo, pois trata-se de uma arquitetura político-institucional complexa em que é necessário promover ação integrada entre esferas de governo distintas, respeitando-se os princípios fundamentais da democracia e autonomia, de modo a garantir o fortalecimento de cada ente e do Estado Nacional.

Olhando, particularmente, as políticas educacionais, entretanto, são ainda incipientes as experiências de colaboração ainda que esta esteja referida na Constituição indicando que devem organizar-se em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988, art. 211, caput), em que pese que esta dificuldade se deve também à recente conquista democrática.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Diante desse panorama referencial teórico e percepção prática inquieta-nos a questão das formas de relações intergovernamentais, em particular o Regime de colaboração na articulação entre e intra-níveis, etapas, modalidades e sistemas como um problema crônico na educação brasileira, configurando-se como uma política preocupante, abrangendo todos os sistemas e a própria ideia de autonomia entre os entes federados, assim surgem algumas questões que nortearão nosso estudo:

- Quais as fragilidades e potencialidades do regime de colaboração, previsto no PNE às metas relacionadas à Educação Básica?

- Que princípios epistemológicos, políticos e praxiológicos tecem e articulam as relações intergovernamentais legislativas e executivas em vista do estabelecimento do instituto do regime de colaboração entre os entes federados?

Analisar a dinâmica das relações federativas tendo como eixo a proposta de regulamentação do regime de colaboração e como este é proposto e implementado nas políticas educacionais, requer apreender que a ¨forma¨ de Estado interfere diretamente nessa questão.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as tentativas de regulamentação legislativa e implementação executiva do regime de colaboração nas políticas educacionais pós Constituição Federal de 1988, buscando identificar a concepção de regime de colaboração atribuída pelo Estado (Legislativo e Executivo) por meio de projetos de Lei e Emendas Constitucionais e como este instituto é referido e implementado em relação às políticas educacionais, em particular presentes no PNE.

Investigaremos, por um estudo bibliográfico e documental, a correlação entre o federalismo brasileiro e as políticas públicas educacionais, tendo como elemento norteador e inovador em foco de análise as políticas educacionais desdobradas do regime de colaboração no processo de implantação e implementação das políticas educacionais.

Para isso, utilizaremos como metodologia uma análise compreensiva, a partir de pressupostos epistemológicos e metodológicos de Weber por meio de análise documental dos objetos de pesquisa propostos (e em tramitação). A problemática para nosso estudo se situará em duas perspectivas: a falta de regulamentação desse instituto, agravada pela normativa constitucional por apresentá-lo em uma norma com eficácia relativa e dependente de complementação e como este instituto se revela e implementa nas políticas educacionais em vigor?

Esta pesquisa busca identificar e analisar o nível macro conceitual as políticas e que pode ser entendido como micropolíticas que contemplará interações sociais ocorridas na prática.

Assim, pretendemos, observando a realidade de forma crítica e refletindo sobre a mesma, desvelar a mudança, buscando superar resistências, nos cotidianos políticos que são "arenas de conflito e, potencialmente, de mudança" (LOPES, 2008, p. 29).

Enfim, pretendemos com essa pesquisa, aprofundar nossa compreensão sobre possibilidades de instituir o regime de colaboração conceitualmente e na prática social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, G. Federalismo: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2009.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.1, p.389-402, jan./abr.2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASSINI, S.A. Federação e educação no Brasil: a atuação do Poder Legislativo nacional para a regulamentação do regime de colaboração. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Integração curricular. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

AVALIAÇÃO E GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA)

Neide Pena Cária (Univás)
Nelson Lambert de Andrade (Univás)
Rosely Ribeiro da Costa (Univás)
Scheilla Guimarães de Oliveira (Univás)

INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Em seu Art. 1.º estabelece como objetivo "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes". Com o SINAES, institucionaliza-se a avaliação como política de Estado na busca da melhoria da qualidade da educação superior e da regulação da oferta estabelecendo dez dimensões a serem avaliadas, incluindo a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Além das obrigações de atender solicitações de informações ao INEP, a CPA possui a atribuição de conduzir os processos de avaliação internos da instituição. É diante dessas atribuições da CPA que este artigo vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão GPEG (CNPq) procura trazer à discussão parte de uma pesquisa maior que investiga relação entre avaliação e gestão, com foco no uso dos relatórios da CPA. O objetivo é discutir o papel e as contribuições da CPA no âmbito da avaliação institucional no que se refere à gestão no fornecimento de dados e informações que possam contribuir com os gestores na tomada de decisões, elaboração de planos de ação em todos os aspectos, inclusive no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e aprimoramento contínuo da qualidade dos serviços educacionais prestados.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa do tipo analítico-descritivo, que se baseia na análise documental (LAVILLE; DIONE, 1999) e

na pesquisa de campo. Os documentos selecionados são dois relatórios da CPA, ano 2014 e 2015, publicizados no *site* de uma IES privada, de caráter filantrópico, localizada no Sul de Minas Gerais, que foram postados no e-MEC, bem como disponíveis nas bibliotecas da mesma.

O estudo de campo, que procurou ouvir seis gestores desta IES, se deu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado. A análise se deu à luz das prerrogativas legais do MEC/SINAES e suas adaptações e dos resultados da pesquisa empírica, utilizando análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Procedimentos de pesquisa e tratamento dos dados

Uma vez aplicado o instrumento de pesquisa aos gestores, a tabulação dos dados e informações se deu em planilhas de *Excel*, organizada em gráficos e tabelas, sendo levantadas as ideias centrais e selecionadas as categorias (BARDIN, 2004). A seguir, as categorias foram agrupadas em quatro eixos. **Eixo 1** - Perfil do gestor: considera a titulação e formação profissional e acadêmica do gestor; experiência em avaliação institucional; experiência em gestão e magistério; **Eixo 2** - Processo de tomada de decisões na IES: contempla o uso dos resultados da autoavaliação, apresentados nos relatórios da CPA, na gestão da IES; **Eixo 3** - Avaliação da CPA e dos seus relatórios: considera a percepção dos gestores com relação ao processo de autoavaliação, por meio dos seus relatórios, e à eficácia da CPA; **Eixo 4** - Contribuições da autoavaliação para a gestão e para a qualidade dos serviços prestados pela IES: abrange as contribuições dos resultados da autoavaliação, sistematizados nos relatórios da CPA apontadas pelos gestores.

Vínculos teóricos

A Lei n° 10.861/04 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2004), criando índices de desempenho e de controles que pretendem ser cada vez mais eficientes e eficazes na obtenção de resultados acadêmicos positivos. Recentemente, a portaria 92, de 31/01/2014, aprovou os instrumentos de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, aglutinando as dez dimensões em cinco eixos para facilitar o processo de avaliação, a saber: Eixo 1: Planejamento Avaliação Institucional eixo 2: Desenvolvimento

Institucional; Eixo 3: Políticas Acadêmicas; Eixo 4: Políticas de Gestão; Eixo 5: Infraestrutura Física (Portaria MEC 92/2014, com adaptações)

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As tendências da educação superior brasileira, após LDB n.º 9394 de 1996, são analisadas por Ristoff (2011) apresentando as seguintes características: 1) Expansão; 2) Privatização; 3) Diversificação; 4) Centralização; 5) Desequilíbrio regional; 6) Ampliação das oportunidades de acesso; 7) Desequilíbrio da oferta; 8) Ociosidade de vagas; 9) Corrida por titulação e 10) Lento incremento da taxa de escolarização. Essas características, evidenciadas por meio de um estudo exploratório, realizado via meio eletrônico no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL/MEC/INEP, 2016), revelam uma forte expansão do número de instituições de ensino, bem como de cursos e matrículas, via ensino privado. Os dados mostram que, em 1995, eram 894 instituições (76% privadas) e 6.252 cursos no Brasil, com um total de 1.759.703 matrículas. Em 2013, esses números saltaram para 2.391 (87% privadas) instituições de ensino superior que ofereciam 32.049 cursos, entre Licenciaturas, Bacharelados e Tecnológicos, alcançando a marca de 7.305.977 matrículas, cenário este que tem justificado a necessidade da avaliação dos serviços educacionais prestados à sociedade.

Atualmente, a avaliação da educação superior compõe-se de três componentes principais: a avaliação das instituições (avaliação interna, denominada autoavaliação e avaliação externa, realizada pelo MEC in loco); avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes, sendo este realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (BRASIL, 2004).

Autoavaliação é coordenada pela CPA, concebida de acordo com a Portaria MEC nº 2051, de 09 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação (SINAES). Atualmente, a CPA da IES pesquisada é composta dos seguintes membros titulares: dois representantes do corpo docente; dois representantes do corpo discente, regularmente matriculados; dois representantes do corpo técnico-administrativo; dois representantes da sociedade civil organizada.

A finalidade da CPA é planejar e organizar o processo contínuo de autoavaliação, em todas as suas modalidades de ação, de modo a fornecer à comunidade acadêmica e à sociedade uma visão sobre o estado de desenvolvimento da instituição, sua qualidade educativa e sua relevância social. Observa-se que a CPA é sempre convocada pelas Comissões Externas de Avaliação do MEC em visita *in loco* para mostrar as evidências do trabalho de autoavaliação e da participação da comunidade acadêmica.

No caso da IES pesquisa, a autoavaliação é um processo contínuo, realizado semestralmente, por meio do qual a instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade e projeta ações de melhorias dos serviços prestados à comunidade. Os dados consolidados da autoavaliação nos relatórios mostram que a adesão dos professores em 2015 foi de aproximadamente 68%, e dos estudantes 43%, observando uma significativa evolução, uma vez que, em 2014 a participação dos professores foi de 43% e dos estudantes 28%.

Em seu processo avaliativo, a CPA aplica instrumentos de pesquisa na forma de questionários o quais são respondidos via eletrônica; sistematiza as informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações e suas fragilidades, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas. Assim, procurara avaliar, de forma geral, o desempenho do corpo docente, discente e técnico administrativo; o planejamento e a autoavaliação institucional e as políticas acadêmicas, apresentando os resultados em relatórios que são encaminhados aos gestores da IES e ao MEC.

A Lei do SINAES tem sido considerada um marco na história da educação superior brasileira, tendo a qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições de ensino superior como referência diante da forte expansão e diversificação do ensino superior brasileiro, como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e de demandas também globais. Diante dos princípios e pressupostos do movimento da reforma, preconiza-se que a regulação desta qualidade deve ser dinamizada pela participação dos diferentes segmentos institucionais e da sociedade civil, com a combinação de critérios científicos de avaliação.

Ultrapassando dez anos do SINAES, entre apologias e críticas, o tema "avaliação da educação" vem se desvelando no contexto de um esforço do MEC de tornar efetivo um sistema que funcione como instrumento de avaliação da qualidade do

ensino superior no país, de modo que as instituições também pudessem utilizá-lo como um mecanismo de melhoria e desenvolvimento das suas atividades educacionais e, consequentemente, mais sustentáveis. Nota-se assim, a partir da implementação do SINAES a preocupação com a profissionalização da gestão das instituições de ensino, o que tem levado à implementação de mecanismos e instrumentos que visam auxiliar na competência dos processos gerenciais e pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação institucional é um processo permanente de reflexão sobre as ações desenvolvidas pelo corpo administrativo e pedagógico da IES pesquisada, a fim de atingir a excelência do ensino, o aperfeiçoamento da formação profissional e a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade. Procura levar em consideração o conjunto de aspectos indissociáveis ao ensino ministrado, à produção acadêmica, ao aspecto administrativo, à infraestrutura e à relação com a sociedade.

Na prática, o processo de autoavaliação tem se apresentado como uma atividade complexa, que envolve diferentes momentos e diferentes agentes, sendo o processo de sensibilização um dos mais desafiadores, em razão das múltiplas áreas do conhecimento atendidas, o que dificulta um trabalho mais integrado.

Por fim, cabe destacar que a autoavaliação institucional na IES pesquisada, por meio da CPA, tem procurado atender ao princípio da globalidade, dedicando-se sempre ao esforço de envolver os diversos segmentos da comunidade acadêmica, visando a promoção de ações que contribuam para a elevação do nível de qualidade dos serviços educativos e administrativos que desenvolve. Esse comprometimento e a participação crescente dos docentes, alunos e funcionários são fundamentais para dar credibilidade e legitimidade à autoavaliação institucional, porém, percebe-se ainda certa resistência dos docentes e discentes com relação à avaliação institucional, o que revela o grande desafio da CPA no cumprimento de suas atribuições.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Setenta, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.861/04**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 05 abr. 2004.

_____. **Orientações gerais para o roteiro das auto avaliações das instituições**. MEC/INEP/CONAES: Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Extrato do instrumento publicado na Portaria No. 92 de 31 de janeiro de 2014, no D.O.U. de 4/02/2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG: Artmed, 1999.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto e PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina: retos y posibilidades**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ. Relatório da autoavaliação da CPA. Pouso Alegre/MG - Univás, 2014 -2015. Disponível em: http://www.univas.edu.br/menu/cpa/docs/..

Autores	GT- 05/11/13
Tatiane Aparecida Ribeiro Torres	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Tatiane Aparecida Ribeiro Torres – FEUSP

Introdução

A escola de tempo integral tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do país, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que propôs a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do Ensino Fundamental na escola e a progressão das redes de ensino públicas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral, e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 2014 a 2024, que visa oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras, destacando o atendimento da demanda não apenas em escolas de

tempo integral, mas em atividades realizadas no contraturno, desenvolvidas por agentes comunitários em espaços da própria comunidade escolar, conforme a Meta 6. Assim, a escola de tempo integral passou a ser considerada uma aposta para a construção de uma educação de qualidade, estabelecendo-se uma relação direta entre a duração do tempo escolar diário com a qualidade do ensino oferecido.

Desse modo, a partir da bibliografia sobre o direito à educação de qualidade e a escola de tempo integral, além da realização de pesquisa de campo, a pesquisa da qual este artigo origina procurou conhecer as possíveis contribuições do Projeto Escola de Tempo Integral para uma educação de qualidade. Este Projeto foi criado em 2005 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) com o objetivo de prolongar a permanência diária dos alunos matriculados no Ensino Fundamental em escolas públicas da rede estadual através do oferecimento de Oficinas Curriculares, ministradas por professores da rede de ensino no contraturno escolar, cujo objetivo estaria na realização de atividades práticas e dinâmicas envolvendo diversas temáticas, tais como: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Produção de Texto, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Orientação de Estudos, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Educação Financeira/Educação Fiscal, complementando o currículo previsto pela Base Nacional Comum. Desta forma, os alunos estariam envolvidos em atividades dentro da escola por cerca de 9 (nove) horas diárias.

A pesquisa de campo foi realizada numa escola estadual de tempo integral, localizada no município de São Paulo, que atendia crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em período integral. Para esta pesquisa, ocorrida durante o ano letivo de 2015, foram previstos os seguintes momentos: conhecimento do projeto pedagógico da escola, através do Plano de Gestão; observação (não participante) da rotina escolar; participação em reuniões pedagógicas e de pais; realização de entrevistas (com representantes da SEE/SP, membros do Conselho de Escola, Coordenador Pedagógico, professores, pais/responsáveis e crianças) e registros fotográficos das dependências da escola.

A escola de tempo integral e a educação de qualidade: algumas discussões

O debate sobre o tempo na escola não é algo recente no Brasil. Vários movimentos político-sociais e educacionais já defendiam a adoção do tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a educação obrigatória (COELHO; MENEZES, 2007). A escola de tempo integral passou a ser vista como uma extensão do direito à educação,

além de uma busca por maior qualidade, sendo enaltecida como aquele "modelo de escola" que tornará possível a tão almejada qualidade.

A ampliação do tempo diário de escola, segundo Cavaliere (2007), pode ser entendida e justificada de diferentes maneiras, tais como:

> (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (p.1016).

Neste trecho, pode-se perceber os diversos tempos e interesses envolvidos na instituição da escola de tempo integral. Ao retomar essas possíveis justificativas, verifica-se que, no primeiro argumento, a ampliação do tempo diário teria como objetivo ampliar a exposição dos alunos a conteúdos e práticas escolares, a fim de buscar uma melhoria em seu desempenho escolar, avaliado, por exemplo, em avaliações de larga escala. O segundo argumento tem a preocupação central com as condições da sociedade, como a questão dos pais e mães trabalhadores que não têm onde deixar seus filhos no período em que não estão "aos cuidados" da escola. E, por último, a visão da escola de tempo integral como uma instituição "mais completa", que permitiria olhar para o aluno de uma forma diferenciada e ampliada frente à complexidade da vida social atual, na medida em que poderia estender suas vivências e aprendizagens escolares e sociais, bem como atender, mais efetivamente, suas necessidades individuais, já que, teoricamente, possuiria maior infraestrutura, recursos materiais e financeiros, dinâmicas e práticas pedagógicas diferenciadas, mais tempo em contato com as crianças, dentre outros fatores.

A escola de tempo integral aparece, então, como uma grande aliada para a solução de problemas educacionais, já que ofereceria tempos e recursos diferenciados e profissionais comprometidos com a formação integral dos educandos, melhor preparando-os para a vida e, também, para o mercado de trabalho, além de otimizar espaços para o cuidado dessas crianças. Além disso, por prever maior tempo de permanência diária na escola, esta possibilitaria maior participação da comunidade escolar em assuntos envolvendo a escola, bem como trazer aspectos da comunidade na

qual a escola está inserida para discussão e aprimoramento do Projeto Pedagógico, contextualizando as aulas ministradas.

No entanto, deve-se considerar que a simples ampliação do tempo diário não garante o direito à educação, nem a sua qualidade.

Apesar de ser um fator, inicialmente, positivo para o alcance desta qualidade, a ampliação do tempo, por si só, não garante práticas diferenciadas e contextualizadas, experiências significativas e aprendizagens diversificadas. Não basta "a extensão quantitativa do tempo sem a consequente discussão acerca da *qualidade* a ser imputada a esse tempo" (COELHO; MENEZES, 2007, p.5, *grifo das autoras*). Há que se disponibilizar, para além do tempo, recursos (financeiros, espaciais, materiais, humanos, pedagógicos, dentre outros) e orientações para que a ampliação do tempo escolar diário seja significativa para as crianças, para a comunidade escolar e para os profissionais da educação envolvidos, como pôde-se observar em dados da pesquisa de campo.

Pesquisa de campo: alguns indícios

Durante as observações, percebeu-se que a escola não passou por nenhuma reestruturação para o atendimento de crianças em período integral, muito menos recebeu recursos financeiros diferenciados para adequação de espaços. Constatou-se que a escola necessitava de uma boa reforma em seu ambiente físico, cujas instalações encontravam-se em mal estado de conservação. Observou-se que a escola havia espaços improvisados, como a Sala de Artes, que ficava perto dos banheiros e servia de passagem para a quadra poliesportiva.

Com relação à alimentação das crianças, a maioria das pessoas entrevistadas, entre crianças, pais e professores, gostava da comida oferecida pela escola e acreditava ser uma alimentação reforçada, composta por café da manhã, almoço e lanche da tarde.

Notou-se, também, com relação à equipe de professores, certa fragilização nos contratos de trabalho, pois a maioria dos professores era contatada, não concursada e, muitas vezes, não tinha estabilidade na rede de ensino. A formação destes professores dava-se em reuniões pedagógicas semanais e em cursos oferecidos pela parceria que a escola havia com uma associação. No entanto, as entrevistas mostraram que os professores, principalmente os das Oficinas Curriculares, eram pouco envolvidos em

formações específicas sobre as Oficinas ou sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, o que gerava incertezas e inseguranças sobre os objetivos do Projeto.

Além disso, os professores demonstravam-se insatisfeitos com seu trabalho tendo em vista a falta de estrutura da escola, a falta ou ao quadro incompleto de professores e as dificuldades no relacionamento entre eles e seus alunos e entre os próprios alunos, considerando os recorrentes episódios de incivilidade e violência escolar.

No que se refere aos conteúdos curriculares, foi possível verificar a grande ênfase dada aos conteúdos relacionados à alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, os quais eram desenvolvidos tanto nas aulas da Base Nacional Comum quanto nas Oficinas Curriculares. Dessa forma, as Oficinas estruturavam-se como aulas, esquecendo-se sua natureza mais prática e dinâmica, como mencionado em Resoluções do Projeto. É importante salientar que a escola não possuía projetos diferentes dos encontrados em uma escola em tempo parcial e seu currículo baseava-se em resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Os pais/responsáveis pesquisados expuseram gostar da escola na qual seus filhos estavam matriculados. Segundo eles, a escola em tempo integral contribui para que as crianças não fiquem nas ruas ou em casa sozinhos, pois a maioria dos pais/responsáveis trabalhava e não tinha com quem deixar seus filhos no outro período, caso estudassem em período parcial. Além disso, os pais/responsáveis acreditavam que a criança que passa mais tempo na escola aprende mais por realizar atividades diferentes das oferecidas em escolas de tempo parcial, além de essas serem em maior número. Estas opiniões também foram compartilhadas pelos professores, no entanto, estes sinalizaram que os alunos ficavam cansados pela grande carga horária diária e por permanecerem a maior parte do tempo em sala de aula.

A partir dos aspectos apontados, conclui-se a necessidade de maiores estudos sobre os objetivos e as funções que as escolas de tempo integral cumprem na sociedade. Sem os devidos investimentos, estas escolas apenas duplicam suas aulas e suas dificuldades/entraves, distanciando-se de aspectos mais amplos, como o da formação integral de seus alunos.

"Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz" (CAVALIERE, 2002, p. 13). Ampliar o tempo escolar diário sem modificar as práticas pode significar, apenas, duplicar aquilo que já é feito, não se traduzindo, necessariamente, na qualidade de ensino, nem na ampliação desse direito. Assim,

> [...] a qualidade da educação decorre mais de como se utiliza o tempo da escola que da quantidade de tempo propriamente dita, em que ali se permanece. Entretanto, quando se sabe utilizar bem o tempo, sua ampliação pode favorecer imensamente o que dele fazemos (FERREIRA, 2007, p. 73).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 13.005**, aprovada em 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Revista Teias**. Ano 3, n. 6, p.1-15. Rio de Janeiro: Jul./Dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. v. 28, n.100, p.1015-1035. Campinas: Out. 2007.

COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **30ª Reunião Anual da ANPEd**. 2007.

FERREIRA, Cássia Marilda. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

Autores	GT- 05/11/13
Ana Valéria Dias Pereira	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E GRAMSCI: COMO ENTENDER TEMPOS SOMBRIOS

ANA VALÉRIA DIAS PEREIRA – UNIRIO

> (...) estamos entrando num período de profundas instabilidades, porque o golpe, até o momento, foi apenas político. Para se consumar integralmente, ele precisará ser também um golpe social, ou seja, terá que usar de violência para coagir, intimidar e aniquilar todas as instâncias sociais que não o aceitam como um processo democrático legítimo. (GUILHERME apud ROSÁRIO: 2016).

Múltiplas análises sobre a conjuntura política e econômica atual do país têm pululado nas redes sociais e na mídia de forma geral e o alerta destacado em epígrafe, do historiador Wanderley Guilherme, aborda um ponto nodal das preocupações que afligem a esquerda hodierna: o retrocesso das conquistas adquiridas pelos movimentos sociais durante a década de 1980.

Apesar do desmanche dos direitos sociais, conquistados a "duras penas" em nosso país, durante o período da história recente de redemocratização política ,estar em curso, ele não é novidade para os que acompanham o acirramento da implementação do neoliberalismo na América Latina (a partir da década de 1990, principalmente)

Massimo Modonesi (historiador e sociólogo, que estuda os movimentos sócio-políticos no México e na América Latina), numa leitura sobre os acontecimentos atuais no Brasil, nos alerta que esse movimento de "*deslocamento em direção a um perfil regressivo"* não é prerrogativa da conjuntura brasileira, mas integra um tipo de "revolução passiva" que se encontra em desenvolvimento em países latino-americanos e que foi "alimentada", inclusive, durante os atuais e/ou recentes governos com perfis progressistas.

> (...) partimos da caracterização do ciclo progressista latino-americano como um conjunto de diversas variações de "revolução passiva", ou seja, seguindo a inspiração de Gramsci, de que se trata de uma série de projetos sucessivos de processos de transformações estruturais significativas, mas limitadas, com um fundo conservador e impulsionadas de cima para baixo e por meio de práticas políticas desmobilizadoras e subalternizantes. (...) O deslocamento em direção a um perfil regressivo é mais perceptível em alguns países (Argentina, Brasil e Equador) do que em outros (Venezuela, Bolívia e Uruguai). (MODONESI: 2016).

Na mesma esteira analítica, Coutinho (2007) já nos dizia que é de fundamental importância a compreensão e a utilização do conceito gramsciano de "revolução passiva" para que possamos interpretar fatos sociais complexos, que envolvem a organização dos Estados Nacionais por parte dos governos que os dirigem e/ou dominam.

Seguindo essa orientação, grosso modo, podemos dizer que a "revolução passiva" é um conjunto de ações realizadas de cima para baixo, constituída de dois acontecimentos: a "restauração" e a "renovação".

Sobre "restauração" entende-se que é o momento de uma reação conservadora contra algum movimento transformador originário "de baixo" e sobre "renovação" entende-se o momento em que a classe dominante satisfaz algumas reivindicações da classe popular, para mantê-la relativamente conformada e distante de manifestações opositoras que possam comprometer seu domínio e/ou direção.

Gramsci (2011), em sua análise sobre a filosofia de Croce, realiza uma abordagem sobre a "revolução passiva" quando critica o historicismo crociano apontando-o como um dos conteúdos que compõem estratégias direcionadas à manter a "*ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história*"[215].

> O historicismo de Croce seria, portanto, nada mais do que uma forma de moderantismo político, que coloca como único método de ação política aquele no qual o progresso e o desenvolvimento histórico resultam da dialética de conservação e inovação. Na linguagem moderna, esta concepção se chama reformismo. (GRAMSCI: 2011, p. 393).

Uma forma de agir da burguesia, caracterizada como estratégia de conservação da hegemonia de sua classe e que compreende o conteúdo da "revolução passiva" em curso no momento histórico atual no Brasil, são os ataques à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Dito de outra forma, a educação, como direito social previsto no Art. 6º da Constituição Federal de 1988[216], não está a salvo dos assaltos aos direitos sociais que estamos vivenciando neste momento de acirramento da "virada" para o conservadorismo, que estão sendo desenhados há tempos.

---

[215]Neste caso Gramsci se referia a história italiana durante o Risorgimento (1815-1870).

[216]"*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.*" (BRASIL: 1988. Art. 6º).

Conforme Shiroma *et al* (2002), desde a assinatura do Consenso de Washington em janeiro de 1990 (logo após a queda do muro de Berlim em 1989), organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial, etc., têm se preocupado em reorganizar a educação mundial para o século XXI.

Dois documentos destacados pelas autoras, a Carta de Jomtien – 1990 - e o Relatório Delors – 1993/1996 - orientam a referida reforma educacional hoje em andamento.

Freitas (2014) analisa tanto o protagonismo de empresários brasileiros na implementação dessa reforma no Brasil, como também os movimentos de resistência não cooptados pelos operadores da "revolução passiva", que indicam a existência de uma "*disputa pelo controle pedagógico na escola*".

Destacar os movimentos educacionais de resistência às políticas públicas que visam estar em consonância com o retrocesso vivenciado no momento histórico contemporâneo é objetivo dos desdobramentos desta reflexão, que compõe o núcleo da investigação em que estou me dedicando no curso de doutorado: a compreensão e análise de programas que integram políticas públicas de correção do fluxo escolar em contraste com a organização teórica dos sistemas de ensino em ciclos de aprendizagem.

A justificativa que acompanha esse núcleo investigativo é a de que acreditamos que o resultado nos fornecerá condições objetivas de colaboração com a formação política de professores da educação básica. Colaboração essa orientada no empreendimento contributivo com a construção da formação da vontade coletiva de resistir e participar da construção de estratégias de transformação da sociedade vigente.

O ponto de partida eleito para desenvolvimento dessa tarefa é o de desnudar a contradição existente entre, de um lado, o modelo de organização da escola em ciclos (seja de aprendizagem ou de formação) e, do outro, o modelo de organização da escola por programas de correção de fluxo escolar, de avaliações padronizadas, conteúdos mínimos (universais e compartimentados) e de manuais com orientações sobre como o professor deve ensinar ao mesmo tempo, uma turma formada por uma diversidade de alunos.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 - em seus artigos 23 e 32 (§1º), encontra-se a possibilidade de organização da educação básica em ciclos, cujos pressupostos que são anteriores à lei foram definidos durante uma trajetória que se orientou pelo propósito de romper com o ordenamento tradicional das escolas, com fins de concorrer com sua democratização.

Também com a finalidade de compreender a formação da hegemonia da classe que hoje dirige a *revolução passiva* em curso, sob a perspectiva da filosofia da práxis, o enfoque da investigação não se limitará a caracterização da forma de implementação de políticas educacionais de correção de fluxo escolar (que se autodenominam como propostas de efetivas ações de democratização da educação brasileira), mas será ampliado na investigação de conteúdos responsáveis por contribuir com a influição "positiva" tanto no pensamento popular, como nas práticas de diferentes educadores que vivem no chão da escola.

Destarte, o esforço a ser empreendido justifica-se preponderantemente pela busca em alcançar o propósito de cooperar com os governados na superação do estado de subalternos.

Isto posto, perguntamos: Quais interesses que estão sendo contemplados nesses programas de correção de fluxo escolar? A quem pertencem esses interesses? Como são organizados esses programas? Quem participa da elaboração e execução desses programas? Quais as orientações que seguem? Qual a visão de mundo que seguem? Existem estratégias que visam a cooptação de adeptos? Se sim, quais são as estratégias utilizadas? Quais os paradigmas que são organizados e disseminados a partir desses programas? Quais as consequências desses paradigmas para a educação popular omnilateral?

Gramsci (2011), quando realiza sua análise sobre a filosofia de Benedetto Croce, nos orienta acerca da necessidade de se realizar um cuidadoso e persistente movimento de desconstrução do que se impõe como hegemônico para nós.

Parafraseando o autor[217] sobre a filosofia crociana, é preciso um "acerto de contas" com essas políticas educacionais de correção de fluxo escolar que, sob discursos que mesclam retóricas envolventes, paternalistas, irônicas e preconceituosas, transformam as escolas em aparelhos de positividade do modo de produção vigente. Isto é, precisamos compreender, tomar e superar[218] a realidade material que divide a humanidade entre os que mandam e os que obedecem.

Assim, compõe o escopo da pesquisa a dedicação no trabalho de desmistificação de verdades abstratas encontradas tanto em programas dessa natureza, como nas percepções do senso comum que as legitimam. Mas, igualmente importante, é

[217]Gramsci: 2011.
[218]Aqui, parafraseando Todorov (1991) em "Compreender, Tomar e Destruir".

aprender com essas verdades e contribuir com a construção de possibilidades concretas de superação de ideias forjadas em abstrações.

REFERÊNIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVARENGA, Marcia Soares de. Sentidos da cidadania políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

BRASIL, Constituição Federal de 1988, Artigo 6º.

ESTEBAN, M.T. (org.) (1999a) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. OS reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. IN: Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Vol. 1, edição de Carlos Nelson Coutinho (et. al). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Cadernos do Cárcere. Vol. 3, edição de Carlos Nelson Coutinho (et. al). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Maquiavel, o Estado e a Política , 8 ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner (Org.). Ciclos em Revista: A Construção de uma outra escola possível. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2007.

MADONESI, Massimo. O fim da hegemonia progressista e a virada regressiva na América Latina Disponível em: http://blogjunho.com.br/o-fim-da-hegemonia-progressista-e-a-virada-regressiva-na-america-latina/ - acesso em 25/4/2016.

ROSÁRIO, Miguel. A indiferença nazista da Globo em relação ao futuro dos programas sociais. Análise de Conjuntura 05/5/2016. Disponível em: www.cafezinho.com

SHIROMA, Eneida Oto (et. Al). Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TODOROV, Tzvetan . Compreender, Tomar e Destruir. IN: A conquista da América. A questão do outro. Editora Martins Fontes: São Paulo, 1991.

Autores	GT- 05/11/13
Cinthia Cristiane da Silva Marujo	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA GERENCIAL NO TRABALHO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Autora: Cinthia Cristiane da Silva Marujo
Instituição: UFRRJ

Na busca de resultados que colocassem a educação pública estadual do Rio de Janeiro nos primeiros lugares no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[219] até 2014, a Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) veio aprofundando a mercantilização da educação pública fluminense através de um sistema de bonificação, amparado pela Gestão Integrada da Escola (GIDE)[220], premiando com bônus em dinheiro os servidores das escolas que atingem as metas, que são estabelecidas a partir de critérios estipulados pela SEEDUC-RJ de maneira heterônoma.

No âmbito pedagógico, pretende-se discutir os impactos dessa política sobre a autonomia dos professores, dada a racionalização do trabalho docente, esvaziado de seu conteúdo científico e de sua capacidade inventiva, através da aplicação de avaliações externas e do uso de apostilas e de outros recursos, elaborados por empresas privadas, entre outras ações.[221] Além disso, pretende-se elucidar os entraves que esse

[219]O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o principal indicador de qualidade, conforme o Ministério da Educação (MEC). É calculado levando-se em consideração a média do desempenho dos alunos nas avaliações externas e o índice de aprovação nas unidades escolares.
Consultar: http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996, http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb
Em 2009, o Rio de Janeiro ocupava a 26.ª posição no ranking nacional do IDEB, com a nota 2,8. Na avaliação seguinte, em 2011, o Rio atingiu a nota 3,2, saltando para a 15.º posição no ranking. Na última avaliação do IDEB, em 2013, o Rio atingiu a nota 3,6, passando a ocupar a 4.ª colocação no ranking nacional; um salto surpreendente, que expressa em números uma melhora não condizente com a realidade da educação estadual RJ. Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=871612

[220]A GIDE é um sistema de gestão que abrange os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados. Segundo a SEEDUC-RJ, tem como objetivo 'melhorar' os indicadores da educação, tendo como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). O modelo da GIDE foi elaborado por um grupo de intelectuais, organizados na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A FDG foi fundada em 1998, com a finalidade de difundir técnicas e metodologias gerenciais no país. (LAMOSA; MACEDO, 2015)

[221]Em março de 2009, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, a SEEDUC-RJ lançou o Programa Autonomia, descrito como um programa de aceleração de estudos, visando à redução da distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Os professores que lecionaram nesse Programa seguiram orientações metodológicas específicas: tornaram-se polivalentes, tendo que assumir o ensino de todas as disciplinas para a turma, através de tele-aulas elaboradas pela Fundação Roberto Marinho. Para mais informações sobre o Programa Autonomia:

modelo empresarial representa para um projeto educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

No que concerne à vida funcional dos trabalhadores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a pesquisa tem por intento analisar as possibilidades de ataques aos direitos historicamente conquistados por esses, como o plano de cargos e salários. A lógica da responsabilização dos indivíduos, que se estabelece na medida em que uma determinada escola atinge as metas ao passo que outra não o faz, abre precedente para uma política de certificação, que ataca diretamente o plano de cargos e salários dos servidores da rede com um projeto que inclui avaliações anuais dos professores como condição para a concessão de uma bonificação a partir da nota obtida por cada um nessas provas.[222]

Em síntese, a política de certificação se constitui em avaliações periódicas do professor como condicionante para o recebimento de um bônus em dinheiro proporcional ao seu rendimento nesta prova elaborada por órgãos representantes do governo. Em contrapartida, o baixo rendimento nessa avaliação implica na exigência da submissão do professor a um curso de 'reciclagem' como condição para lecionar, além de não receber a bonificação.

Logo, essa política se constitui num processo de regulação que atinge o professor em seus direitos historicamente conquistados, como o plano de cargos e salários. Além disso, reforça a política de responsabilização do indivíduo, uma vez que a possibilidade de um baixo rendimento dos professores nessas avaliações, cujos critérios serão estabelecidos a partir da perspectiva de educação defendida pelo governo, pode ser usada pelo mesmo como justificativa para a má qualidade da educação.

Para entender o processo de implementação do Sistema de Bonificação na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, é necessário trazer para a análise o

---

http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814 e http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602.

[222]Para mais informações, consultar o relatório *'Brazil: teachers development na incentives: a strategia framework'*, publicado pelo BM em 2000. Esse relatório recomenda à adoção da certificação de professores como meio de promover a eficácia do professor e a sustentabilidade fiscal do sistema educacional brasileiro. (SCHNEIDER, 2009).
O projeto de implementação do Programa de Certificação na SEEDUC-RJ encontra-se disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1333332
http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1563600

contexto histórico da ofensiva do capital sobre a educação: a ofensiva se constitui na burguesia em sua contra-reforma, para retomar as bases de acumulação que foram corroídas pela crise do capital no final da década de 1970, marcada por profunda recessão e combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

Parte daí a reforma do Estado, uma recomposição da própria concepção de Estado e da sua relação com a sociedade, para que o mesmo possa mediar os conflitos de classe num patamar mais renovado, adaptado às demandas do capital na atualidade.

Com seu projeto de aprofundamento da abertura da economia nacional ao capital monopolista, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em dezembro de 1994, convidou Luiz Carlos Bresser Pereira a assumir um novo ministério, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que surgiu da transformação da antiga Secretaria da Administração Federal da Presidência da República.

Durante o primeiro semestre de 1995, Bresser Pereira elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento básico da reforma gerencial, e a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa. A reforma se baseou no discurso de que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos representava um empecilho para a superação da crise e para o ajustamento do país às exigências da nova ordem mundial.

Assim, a reforma é gerencial "porque busca inspiração na administração de empresas privadas, e porque visa a dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas" (PEREIRA, 1998, p.18). O ministro da reforma reivindicou a social-democracia e o social-liberalismo como projetos políticos econômicos balizadores da modernização do Estado brasileiro. No bojo da reforma do Estado, tem-se a Reforma Gerencial, uma reforma na máquina administrativa.

Desse modo, para legitimar a Reforma Gerencial, é necessário haver outras reformas. É nesse contexto que se insere a necessidade de ajustar a educação ao modelo gerencial. Assim, o Estado brasileiro busca um novo tipo de trabalho docente, que já começa a ser assegurado desde a formação do professor.

Partindo do entendimento de que as reformas educacionais realizadas nos países periféricos nas últimas três décadas estão inseridas no conjunto das reformas neoliberais, uma breve análise dos documentos Declaração Mundial Sobre Educação

Para Todos – uma referência documental para diversos organismos Internacionais- e o Plano Decenal de Educação de Educação Para Todos – o marco regulador da reforma educacional no Brasil- apontam para uma intenção de se firmar em escala internacional um novo consenso para a educação.

A interferência dos organismos internacionais tem sido fundamental na construção e na propagação dos valores que compõem o projeto de uma nova sociabilidade, pautando-se nos marcos do conflito capital-trabalho. Nesse sentido, por trás de um aparente combate à pobreza, a política desses organismos atua apenas no alívio da mesma, se constituindo assim em política de segurança do capital.

Portanto, as políticas públicas de educação do governo do Estado do Rio de Janeiro exprimem a tentativa da burguesia de capturar a subjetividade dos trabalhadores, de modo a desorganizar a capacidades desses de formular um projeto específico, entravando assim, qualquer tentativa de superação da sociabilidade do capital.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Turíbio. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMOSA, Rodrigo & MACEDO Jussara M. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 133-152, julho/dezembro de 2015.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie Léwy. 9.º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, André S. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à política escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 67-88, julho/dezembro de 2015.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Vânia C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo**. Trab. Educ. Saúde**, v. 6 n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev2009

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & PRONKO, Marcela Alejanda. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: **intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional.** São Paulo: Editora 34, 1998.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Manual de orientações para a operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN N.º 419/2013.

SCHNEIDER, Maria Cristina. Certificação de professores: contradições de uma política. Dissertação – UFSC, Florianópolis, 2009.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 50-66, julho/dezembro de 2015.

UNESCO**. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos.** Nova Delhi, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Autores	GT- 05/11/13
Claudia Claro Chaves de Andrade	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

O PESO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UMA ESCOLA DA SME/RJ

CLAUDIA CLARO CHAVES DE ANDRADE - UNIRIO

O presente trabalho tem como objetivo investigar de que modo as avaliações externas são percebidas pelos professores, em suas práticas avaliativas, no Ciclo de Alfabetização, em uma escola da SME/RJ.

Com objetivo de investigar os pontos de conflitos, divergências, aproximações e distanciamentos das práticas avaliativas em relação às avaliações externas, no ciclo de alfabetização, o caminho do pensamento, nesta pesquisa, apresenta uma visão sobre as trilhas das avaliações externas e a organização do ensino em ciclos. Para percorrê-lo, utilizamos o atalho da pesquisa qualitativa, em direção ao estudo de caso, com lócus na Escola da Amizade[223]. Os instrumentos operacionais utilizados (revisões bibliográficas, entrevistas e observações) conduziram o percurso de modo a encontrar possíveis compreensões sobre o problema colocado e o objetivo proposto. Nesta caminhada, também esteve presente o modo de refletir, organizar e tratar os dados recolhidos no itinerário traçado, imprescindível para a apresentação do movimento da pesquisa.

Fetzner (2008;2009;2013), Barreto (2008), Fernandes (2009), Freitas (2003) e Mainardes (2011) são utilizados como referenciais teóricos para a compreensão da organização do ensino em ciclos enquanto enturmações escolares que tomam como princípio a democratização da escola e de seus processos pedagógicos, com especial atenção para o currículo, as práticas avaliativas e didáticas.

Fetzner (2009) ressalta que os ciclos de alfabetização "entendido como o período de aprender a ler e escrever" não contempla a reprovação escolar. Sendo assim, é um

[223]O nome da escola é fictício de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

período em que “a criança deveria ser atendida considerando suas necessidades específicas de mediação do processo de alfabetização” (FETZNER, 2009, P.54).

Barreto (2001) afirma que “o fato de que o aluno não para de aprender ao sair da sala de aula e da escola e o aumento da capacidade das sociedades contemporâneas de produzir, armazenar e disseminar informações” tem culminado na revisão de propostas de organização do ensino que contemplem a “integração” e a “simultaneidade”, e portanto, a “multirreferencialidade” do currículo, além de enfatizar a proximidade entre a “experiência do aluno e o conhecimento sistematizado” (BARRETO, 2001, p.196).

Do ponto de vista da avaliação, Afonso (2010), Domingos Fernandes (2009;2010), Esteban (2002;2014), Fernandes (2014), Fetzner (2014), Freitas (2014) e Saul (2010), orientam a compreensão das avaliações externas e seus desdobramentos na construção/reforço de uma escola voltada para os interesses de desqualificação da escola pública e subalternização docente e discente.

Se parece fácil compreender que a avaliação é parte inerente das pessoas e processos, parece não o ser quando diz respeito à avaliação escolar, pois há “um enorme descompasso entre a simplicidade de seu conceito na perspectiva libertadora e a dificuldade para colocá-la em prática (VASCONCELLOS, 2014, p.31).

Para Fernandes (2009) “a avaliação como componente indissociável do produto constituído pelo ensino e pela aprendizagem é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos”, pois, por meio dele é possível: escolas empobrecerem ou enriquecerem o currículo, professores organizarem o ensino com direcionamento para a experimentação ou resolução de problemas, alunos estudarem com maior ou menor orientação, pais acompanharem a vida escolar de seus filhos, a sociedade ser informada acerca do que as crianças e jovens estão aprendendo e governos fundamentarem e proporem políticas educativas (FERNANDES, 2009, p.21).

Apoiado na ideia de que os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliações diferentes, Fernandes (2009, p.29) estabelece duas concepções: a primeira se assenta no propósito de entender a avaliação como instrumento para melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superarem suas

dificuldades, partindo do princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A segunda aponta que o propósito da avaliação é o de classificar, considerando que há alunos que não podem aprender, e portanto, está imersa na lógica que corrobora a repetência e o abandono escolar.

Considerando as diferentes funções que a avaliação cumpre, Sacristán (1998) faz uma distinção entre avaliações internas e externas. A primeira, ocorre no âmbito da escola, onde professores avaliam seus alunos dentro de suas classes, estabelecendo atributos e qualificações que serão registradas "nos expedientes que tornarão possível decidir a passagem entre cursos, níveis e titulações finais" (p.318). A segunda é realizada por "pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto de avaliação, nem com os alunos/as, como objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los" (Idem). A qualificação relacionada ao processo de ensino do professor ´e determinada por provas não confeccionadas e não aplicada por eles, que neste caso, também não definem os rumos do processo.

Na análise das práticas didáticas, Candau (2012) contribui com as reflexões acerca do papel da didática, no desafio da escola em promover uma educação de qualidade intercultural, considerando-se os desafios do contexto atual.

Observações e entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove professoras regentes em uma escola pertencente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, lócus da pesquisa.

A investigação desta pesquisa considerou a revisão bibliográfica, a revisão documental referente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a observação participante aliadas às entrevistas semiestruturadas, permitindo uma triangulação de dados, pois ela enfatiza a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática e análise da conjuntura, num contínuo movimento dialético.

A análise preliminar dos dados tem apontado para o desconhecimento da organização do ensino da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, por parte da maioria das professoras. No tocante às práticas avaliativas, no contexto das avaliações externas,

cinco professoras ratificam a influência destas em suas práticas avaliativas. Por outro lado, das quatro professoras que se posicionaram pela não influência das avaliações externas sobre as práticas pedagógicas, três registram em suas falas que o trabalho desenvolvido é alterado em virtude da lógica única imposta, que inclui o trabalho com currículo prescrito pela própria SME/RJ, aplicação de provas não elaboradas pelas professoras e treino para as avaliações externas (a partir de simulados preparados pela coordenação da escola ou pelas próprias professoras, a pedido da coordenação ou direção da escola) e apenas uma afirma que não permite que as avaliações externas influenciem as avaliações internas.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In: **ESTEBAN**, Maria Teresa e **AFONSO**, Almerindo Janela (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: **FETZNER,** Andréa Rosana (org.). Ciclos em revista, v.4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 195-212.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: entre saberes, sujeitos e práticas**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar.** Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, v.19, n.2, p. 463-486, jul.2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: **FERNANDES,** Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: **ESTEBAN**, Maria Teresa e **AFONSO**, Almerindo

Janela (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FETZNER, Andréa Rosana. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: **FETZNER,** Andréa Rosana (org.). Ciclos em revista, v.4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 143-158.

FETZNER, Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar.** Rev. Bras. Educ. [online].2009, v.14, n.40, pp. 24-34, ISSN 1413 – 2478.

FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos e Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas avaliativas.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v.17, n.3, p. 13-33, nov.2012/fev.2013.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: **FERNANDES,** Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de Lógicas. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Ed. Soc., Campinas, v.35, n.129, p. 1085-1114, out-dez, 2014.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MAINARDES, Jefferson e **Stremel**, Silvana. **Avaliação no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais.** Imagens da Educação, v.1, n.3, p.53-64, 2011. Disponível in:

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Autores	GT- 05/11/13
Andressa Farias Vidal	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

CICLOS E REPROVAÇÃO: UMA ALIANÇA ESTÁVEL E DE DIFÍCIL SUPERAÇÃO PARA OS DOCENTES

Andressa Farias Vidal - UNIRIO

Esta pesquisa é parte de uma dissertação de mestrado já concluída, que apresenta investigação a respeito da opinião dos professores sobre a reprovação escolar, em uma das escolas do município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, cuja rede de ensino está organizada em ciclos há 17 anos e a qual tem em seu processo de implementação e desenvolvimento diferentes movimentos de aprimoramento e consolidação da proposta pedagógica, porém também algumas descontinuidades. Cabe ressaltar que os esforços para materializar as concepções acerca do trabalho pedagógico, na referida rede de ensino, ocorreram, em sua maioria, por iniciativa dos gestores, propondo reuniões por representatividade de cada escola, para discutir práticas pedagógicas e docentes. Entretanto, igualmente também aconteceram descontinuidades, ocorridas principalmente pela entrada e saída desses gestores, ao longo das mudanças de governo provocadas pelo início ou fim de um mandato político.

A opção por pesquisar a rede municipal de Niterói ocorreu tendo em vista o fato da autora exercer a docência nesta cidade há mais de dez anos e observar o cotidiano escolar com certa inquietação, principalmente tendo em vista duas questões: a instituição de práticas pedagógicas não previstas no sistema de ensino quando organizado em ciclos, tais como classes de aceleração, reforço escolar e reagrupamento por segregação de alunos em relação ao nível de desenvolvimento; e ainda a explícita percepção da defesa em relação à reprovação escolar dos alunos pelos docentes. Desta forma, esta pesquisa foi concebida especialmente visando perceber a compreensão docente acerca da reprovação escolar,

Assim, elegeu-se uma perspectiva qualitativa e foram realizadas três etapas para a investigação desta pesquisa. A saber: levantamento bibliográfico em três bancos de dados - ANPED, SciELO e banco de teses e dissertações da CAPES, visando perceber como as pesquisas publicadas nos últimos cinco anos analisam os ciclos e a reprovação escolar; Pesquisa participante em uma escola municipal, a qual abrangeu 38

funcionários ao longo dos anos de 2014 e 2015, cujo acompanhamento foi realizado semanalmente; e análise documental visando conhecer os decretos, portarias e documentos administrativos e pedagógicos orientadores do ensino na cidade.

O levantamento bibliográfico resultou em 224 pesquisas, oriundas da busca com duas palavras-chaves: "*ciclos*" e "*reprovação escolar*", das quais 27 foram selecionadas para serem analisadas e relacionadas com esta pesquisa, justamente por conterem investigação semelhante. Vale destacar que a escolha desses estudos se deu devido a proximidade do tema investigado com esta pesquisa. Para melhor análise as pesquisas foram agrupadas de acordo com as seguintes temáticas: (1) O processo de implementação da organização escolar em Ciclos; (2) Facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos e (3) Compreensões sobre a Reprovação escolar e ajudaram na reflexão dos temas retratados nos estudos. E tiveram os seguintes referenciais de estudo: Ciclos - Alavarse, 2009; Azevedo, 2007; Couto, 2009; Fetzner, 2009; Krug, 2001; Machado e Aniceto,2010; Mainardes, 2009; Matheus, 2009; Reprovação escolar - Moysés, 2001; Paro, 2011 e 2013; Esteban, 2001; Esteban, 2002; Matheus, 2009; Jacomini, 2009 e 2010.

A pesquisa participante culminou em dois cadernos de registro do tipo diário de bordo e 13 entrevistas, os quais foram analisados tendo em vista os estudos de Brandão e Streck (2006) e Paulo Freire (1981); A análise documental abrangeu 24 documentos municipais selecionados dentre todos os publicados desde a implementação dos ciclos. Vale ressaltar que estes materiais foram escolhidos por dizerem respeito especificamente à organização do ensino no município e Flick (2009), Poupart (2010) e Minayo (2004 2008; 2013) ajudaram a compreender as informações coletadas.

A partir da análise de todas as informações coletadas acerca da rede municipal de Niterói foi possível realizar algumas ponderações, as quais foram entendidas como fatores que contribuem para que o desenvolvimento dos ciclos não ocorra plenamente: reprovação anual, mesmo sendo apenas por frequência e ao final de cada ciclo por aproveitamento; exigência de conceitos mínimos para aprovação nos 3º e 4º ciclos; inexistência de docentes concursados para auxiliar aos alunos com necessidades educacionais especiais; instituição de classes de aceleração e reforço escolar para os alunos que não acompanham o desenvolvimento escolar. Desta forma, pensando numa escola de qualidade, sendo esta baseada na qualidade social, Silva (2008, p. 225) reflete oportunamente, informando que:

> A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

As conclusões convergem para a ideia de que apesar da reconhecida qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores da escola pesquisada, ainda há um importante caminho para que se alcancem práticas de ensino e aprendizagem verdadeiramente democráticas, justas e igualitárias, visto que os maiores fatores que impactam negativamente no desenvolvimento do ensino em ciclos são: as incompreensões de parte dos docentes sobre as práticas escolares existentes no contexto dos ciclos; e persistência dos docentes em reprovar. Por outro lado já são notórios os movimentos de constante de reflexão e reconstrução coletiva da proposta pedagógica municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009

AZEVEDO, J. C. de. **Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível**. Ciclos em revista, v.1, p. 13-30, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. (Orgs) **Pesquisa Participante - o saber da partilha.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006

COUTO, C. B. **Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica**. In: Anais da 32 ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG:ANPED, 2009 Anais eletrônicos

FETZNER, A. R. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

_____. **Currículo**. V. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

_____. **Educação Popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares.** In: KRUG, A. R. F. *Ciclos em Revista*, vol. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007

FERNANDES, C. de O. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória**. In: Cadernos de Pesquisa. V. 40, n.141, set/dez, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

_____ **Criando métodos de pesquisa alternativa**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981 ___ **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003

KRUG, A. R. F. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.35, p.557-572, set./dez. 2009

_____ . **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?** Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, set/dez, 2010

MACHADO, L. B. e ANICETO, R. de A. **Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010

MAINARDES, J. **A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

MATHEUS, D. dos S. **O processo de significação da política de integração curricular em Niterói/RJ**. In: Anais da 32 ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG: ANPED, 2009 Anais eletrônicos

_____**Nexos entre curriculo, avaliação e educação de qualidade**. In: Anais da 36 ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Goiânia/GO: ANPED, 2013 Anais eletrônicos

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23a. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F. e R. GOMES, (Org). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade.** 33a edição. São Paulo: Editora Vozes, 2013

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI . (FME). **Documento - Proposta Pedagógica Escola do Nosso Tempo**. Niterói, 1999

PARO, V. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Revista Brasileira de Educação. V. 16 n.58 set-dez, 2011
Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Editora Xamã, 2001

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008

VIDAL, A. F. ***Esse já tá reprovado!"*** **UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À REPROVAÇÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS.** Brasil. 2015. 153 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, M. A. Da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Autores	GT- 05/11/13
Renata Maria Moschen Nascente	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A (IN) DISCIPLINA COMO FATOR DE REGULAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Renata Maria Moschen Nascente – UFSCar

CNPq

Resumo

O objetivo é discutir como algumas concepções, posturas e procedimentos de uma equipe escolar em relação à (in) disciplina se constituíram em um dos fatores reguladores da organização daquela escola. O recorte de pesquisa utilizado faz parte de uma investigação do GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos, intitulada *Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência*, que tem se dedicado ao levantamento de dados relativos à (in) disciplina e à violência em quatro escolas públicas do interior do estado de São Paulo referentes a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nos anos de 2012 e 2013. A metodologia empregada foi qualitativa e exploratória associada à análise documental. As evidências tematizadas dizem respeito a uma das escolas e foram coletadas por meio de três instrumentos: uma entrevista semiestruturada realizada com a diretora, registros nos LOE – Livros de Ocorrências Escolares e duas sessões de retorno realizadas ao final da investigação. A tematização desses resultados indicou a necessidade das escolas de terem uma postura reflexiva e proativa em relação as suas organizações, das quais algum tipo de disciplinamento pode fazer parte, mas não da forma como se apresentou na pesquisa realizada.

Palavras-chave: (In) disciplina; Regulação; Organização Escolar.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir como algumas concepções, posturas e procedimentos de uma equipe escolar em relação à (in) disciplina se constituem em um dos fatores reguladores dos relacionamentos entre estudantes, pais, professores, professora mediadora, coordenadoras, diretora e vice-diretora, considerando essa regulação como um dos elementos intrínsecos à organização escolar.

O recorte de pesquisa que possibilitou essa discussão faz parte de uma investigação realizada pelo GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos, intitulada *Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência*, que tem se dedicado ao levantamento de dados relativos à (in) disciplina e à violência em quatro escolas públicas do interior do estado de São Paulo originados nos Livros de Ocorrências Escolares – LOE, Atas de Conselhos de Escola, Documentos das Varas da Infância e da Juventude, além da realização de Grupos Focais com equipes escolares e entrevistas semiestruturadas com alguns

membros dessas equipes e também com estudantes. Todos os dados levantados por meio dessas fontes e instrumentos referiram-se a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, nos anos de 2012 e 2013.

A pesquisa foi desenvolvida em três fases. Na primeira delas foi feito um levantamento nos LOE das quatro escolas investigadas, assim como em outros documentos correlatos, tais como pastas de ocorrências escolares. Também foram realizados grupos focais e levantados dados nas Atas de reuniões dos Conselhos de Escola de algumas das escolas. Na segunda foram investigados os processos judiciais envolvendo jovens identificados nas escolas como protagonistas de atos de (in) disciplina e violência. Na terceira foram realizadas entrevistas com os adolescentes identificados como autores de Atos Infracionais. Finalmente, após o término dessas atividades, foram realizadas duas sessões de retorno em cada uma das escolas, contando, em algumas, com a participação apenas de professores, enquanto que em outras houve também a participação de alguns membros das equipes gestoras.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa foram surgindo, gradativamente, alguns aspectos relativos à organização escolar. Mais recentemente, durante as sessões de retorno nas escolas surgiram algumas evidências que levaram a crer que os registros, que são uma expressão da abordagem disciplinar nas escolas, poderiam ser entendidos como uma forma de regulação. Em outras palavras, as formas pelas quais as escolas pesquisadas lidavam com as questões disciplinares parecem ter se constituído em estratégias de regulação, que por sua vez comporiam a organização escolar. É justamente essa a evidência a ser explorada neste trabalho: como as formas de disciplinamento dos estudantes, isto é, as abordagens das escolas em relação a atos de suposta indisciplina e violência de seus de seus alunos constituem-se em um dos pilares sobre os quais se assenta a organização escolar.

Assim, na primeira seção são apresentados os procedimentos metodológicos, com foco naqueles específicos do recorte que deu origem a este trabalho. Na segunda, o objetivo é explicitar do ponto de vista teórico como as abordagens disciplinares utilizadas pelas escolas podem ser entendidas como uma forma de regulação, e, portanto, de organização escolar. Na terceira parte são apresentados e discutidos alguns dados que podem evidenciar nossa premissa norteadora. Finalmente, nas considerações finais são delineados alguns indicadores relativos à compreensão das relações entre (in) disciplina, regulação e organização escolar.

1. Metodologia

A metodologia de pesquisa que vem sendo utilizada no desenvolvimento da investigação na qual se baseia este artigo é de natureza qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 2010), envolvendo também procedimentos próprios da análise documental (GIL, 2002).

Os dados que possibilitaram a elaboração deste trabalho são oriundos de diferentes fases dessa pesquisa. Da primeira fase, referente aos LOE, utilizamos os dados de uma das escolas investigadas, além de uma entrevista semiestruturada realizada com a sua diretora. Também recorremos às sessões de retorno à escola, no final da investigação, como fonte de dados que parecem corroborar a premissa de que as abordagens disciplinadoras praticadas naquela escola se constituíam em uma forma de regular seu cotidiano, influenciando diretamente sua organização.

Para compreender a linha de trabalho desenvolvida neste artigo, apresentamos a proposta de Werle e Audino (2015, p.131), da qual a nossa se aproxima, em que focalizaram:

> [...] o contexto de prática, onde os atores reconfiguram as regras do jogo, na linha de micro-regulação local mediante a qual poderá ocorrer a produção de regras e de quadros de referência por processos de apropriação que sempre são únicos, localizados e contingentes.

Partimos assim da hipótese de que as abordagens disciplinares praticadas pela escola foco deste texto são uma forma de micro-regulação, que se constitui em uma recriação das regras impostas pelo sistema de ensino com base em legislações e políticas públicas (LIMA, 2003). Dessa forma, ao ser regulada pelo sistema de ensino, a escola encontra um caminho para lidar com as regras que lhe são impostas de acordo com sua própria cultura e da cultura da comunidade que atende. Portanto o disciplinamento praticado pela escola pode ser entendido como um dos fatores constituidores de sua organização.

A seguir, apresentamos nossas concepções de organização escolar no processo de sua estruturação norteada pelas regulações externas – dos sistemas e da sociedade, e internas – representadas pela cultura das escolas e de suas comunidades.

2. A organização da escola pública de educação básica

As duas últimas décadas do século passado foram marcadas, no campo educacional brasileiro, pela universalização do acesso à educação básica, primeiramente

restrito ao ensino fundamental e posteriormente, ampliado para toda a educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio. Já mais para o final desse período, foi se consolidando a demanda pela elevação da qualidade na oferta da educação básica. Segundo Abdian e Oliveira (2015, p.181), qualidade, na educação brasileira tem três significados distintos, historicamente construídos: garantia de acesso, controle do fluxo escolar e controle de desempenho por meio de testes em larga escala.

Entendemos assim que a universalização do acesso e a demanda por qualidade no âmbito da educação básica foram identificadas com formas de regulação dos sistemas educacionais e das escolas por parte do Estado, tendo as avaliações externas um papel de destaque nesse processo. Estendendo um pouco esse entendimento, podemos conceber que o Estado passou a legislar e a produzir políticas públicas objetivando a regulação dos sistemas educacionais, que, por sua vez, reproduzem, interpretam e quando possível e necessário adaptam esses instrumentos para regularem as escolas de suas respectivas redes.

Por isso, as formas pelas quais as escolas se organizam podem ser compreendidas como resultado dessas regulações. Por outro lado, há as variáveis culturais existentes no meio social no qual a escola está imersa (NÓVOA, 1999). Tanto as políticas como essas variáveis, que exercem pressões sobre a escola, a adentram, e são de alguma forma interpretadas e recriadas por seus atores (LIMA, 2003). Nesse processo há que se ter clareza da fragilidade dos sistemas de ensino, e, consequentemente, de suas políticas (SILVA JR., 2015) e da volatilidade das variáveis culturais com as quais a escola inescapavelmente tem que lidar.

Tendo em mente esse quadro, não é difícil compreender que para que a escola cumpra minimamente as demandas dos sistemas e de seus atendidos, estudantes e suas famílias, ela tem que de alguma forma organizar-se. Essa organização frequentemente não se constitui norteada pelo objetivo fundamental da escola - as aprendizagens de seus estudantes. Ao contrário, ela é construída cotidianamente de maneira claudicante, voltando-se quase que exclusivamente à sobrevivência imediata de cada segmento dela participante, não apresentando, portanto, um caráter institucional, com uma identidade própria (SILVA JR., 2015).

Como um náufrago deixado à deriva no mar, no esforço de não afogar-se e de ganhar algum tempo até que um barco ou navio o resgate, as escolas nadam para manter suas cabeças fora d'água, não tendo tempo ou condições para planejarem-se, para compreenderem-se, enfim para organizarem-se para ensinar. Assim, de uma forma

reconhecidamente atabalhoada a escola se organiza para atender os alunos e suas famílias. Essa organização mínima e improvisada restringe-se normalmente à oferta de alguma instrução nos respectivos níveis de ensino, de condições básicas de subsistência e segurança enquanto estão na escola, por meio da merenda e da vigilância do perímetro escolar, de uma administração relativamente capaz de gerir a vida funcional dos trabalhadores da escola e de cumprir as exigências dos sistemas.

Essa argumentação nos leva a compreender como a organização de cada escola nos diferentes sistemas de ensino é uma síntese dos fatores de regulação, externos a elas, que são interpretados, recriados e atualizados (LIMA, 2003) pelos seus partícipes: direção, coordenação, professores, alunos e suas famílias, de acordo com a cultura interna herdada e reconstruída por eles, entendendo cultura interna aqui como um conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros da organização (NÓVOA, 1999).

Ao tentar explicitar quais os fatores de regulação mais proeminentes na organização das escolas públicas de educação básica atualmente em nosso país, nos deparamos ainda com um aspecto fulcral, as regulações de origem interna e externa exercem sua influência na escola estabelecendo certa organização de forma predominantemente imbricada.

Costa, Lima e Leite (2015), explicitam uma dessas imbricações, a saber, os discursos sobre a inclusão, transmutado em diversas políticas e determinações legais e a perspectiva do mérito, baseada nas avaliações externas, que em última instância individualiza a responsabilidade pelos baixos índices de desempenho dos alunos as suas respectivas unidades escolares. As autoras demarcam a eminente contradição entre essas duas políticas na realidade escolar, uma vez que a busca da elevação dos índices de rendimento dos alunos leva quase que automaticamente a um processo de seleção de quais são os alunos desejáveis, com perfil adequado ao alcance das metas estabelecidas pelo sistema, levando à exclusão de quaisquer estudantes que ameacem esse objetivo, tais como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais, pertencem a famílias não convencionais e/ou que se encontrem em situação de conflito com a lei. Essas duas políticas, do mérito e da inclusão são interpretadas pelas escolas que as atualizam e praticam de acordo com suas próprias culturas, cada uma estando mais aberta ou não a incluir estudantes, por exemplo, em regime de Liberdade Assistida, isto é, cumprindo alguma medida judicialmente estabelecida, ou com necessidades especiais, o que pode estar relacionado inclusive à estrutura física do

prédio escolar e à disponibilidade de funcionários para apoiar essa acolhida. Já em outras escolas, os supostos benefícios do alcance das metas estabelecidas pelas políticas de mérito, tais como os bônus, podem levá-las a organizarem-se de forma refratária ao acolhimento de jovens vistos como não capazes de contribuir com esse objetivo.

Para Botler (2015), a escola é concebida pelos sistemas de ensino e pela sociedade como uma organização formal, regida por legislações específicas, que a regulam e que ao mesmo tempo limitam suas possibilidades concretas de cumprimento das regras para elas estabelecidas. "Em outras palavras, a escola é instituída do ponto de vista educacional macro-político e, do ponto de vista micro-político é instituinte" (p.108). A escola, segundo a autora, não consegue ampliar sua autonomia na medida em que, por exemplo, recebe verbas e poderia teoricamente escolher como gastar, mas é limitada pelos prazos de prestação de contas, que frequentemente, não coincidem com os períodos de gastos necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Concordamos ainda com ela, quando aborda o tempo de trabalho dos profissionais da escola como um importante regulador das maneiras pelas quais a escola se organiza para atender às exigências burocráticas do sistema por meio diferentes formas e níveis de negociação entre os membros da equipe escolar e entre eles, estudantes e pais.

> Estes aspectos nos conduzem a compreender como ocorre a constituição de normas no interior das escolas, a partir da dupla determinação – regulamentar do sistema e interpretativa da própria escola. O resultado em termos de ações pode reverberar sob formato de cumprimento burocrático às normas do sistema, mas também como construção endógena da escola sob forma de alternativas de cumprimento regulamentar e desenvolvimento da autonomia (BOTLER, 2015, p. 113).

Alinhamo-nos com Botler (2015), justamente quando a autora considera diferentes gradações do cumprimento das regras estabelecidas pelos sistemas por parte das escolas, além da geração de estratégias, endógenas, na interação entre seus atores, para lidar com essas regras implementando-as em diferentes medidas.

Consideramos ainda como Botler (2015) a importância de um fator bastante problemático na organização escolar, regulador das regras de conduta de seus partícipes que é a alternância sistêmica dos profissionais da escola. Isto é, nas escolas públicas de educação básica a rotatividade de pessoal chega a ser assustadora, o que tem inviabilizado a construção sistemática e coerente de regras de convivência, uma vez que não só as equipes são modificadas anualmente, mas quase que diariamente, em função

de licenças, aposentadorias, reorganizações, abertura e fechamento de unidades e ainda pelo absenteísmo docente, como atestam Santos (2013) e Gesqui (2013).

Para Santos (2013), os professores faltam muito e em função dessas faltas as escolas buscam organizar seus cotidianos, precariamente, nos termos da sobrevivência a qual já nos referimos neste texto. A autora explica como as escolas nas quais realizou sua pesquisa criaram regras que em certa medida iam contra as regras estabelecidas pelo sistema de ensino com esse objetivo. Um exemplo foi a criação de uma espécie de agendamento de futuras faltas abonadas para tentar organizar os períodos letivos com o menor prejuízo possível aos estudantes, chamando antecipadamente substitutos para cobrir futuras faltas dos professores titulares de aulas. A autora observou ainda outros expedientes bastante comuns, tais como um professor dar aulas em duas ou três classes ao mesmo tempo, ou fazer com que os alunos aguardassem no pátio, quadra e/ou outros espaços escolares por uma, duas ou até mais aulas vagas, até que chegasse o seu horário com os poucos professores presentes. Em situações mais extremas, as escolas simplesmente dispensavam os estudantes por períodos completos.

Sem entrar no mérito ou emitir nenhum juízo de valor sobre as razões e/ou direitos dos professores em relação a faltas, Santos (2013), permite entrever que, apesar dos esforços da escola para organizarem-se em relação ao absenteísmo docente, essa organização lhe escapa por meio dos dedos, uma vez que, justamente nos períodos de ócio, durante as aulas vagas, eram registrados na escola atos de indisciplina dos estudantes, tais como pichações, circulação considerada indevida pelos espaços escolares, além de conflitos entre estudantes e deles com os educadores na escola.

Gesqui (2013) tentou também entender o absenteísmo docente pela relação dele com a organização escolar, descobrindo que as faltas dos professores impactaram negativamente na formação dos estudantes da escola na qual realizou a sua pesquisa. O autor explica que em um contexto no qual é aplicada a progressão continuada, que a princípio teria seus pilares no acompanhamento das aprendizagens processualmente e na frequência dos estudantes, as constantes faltas de e dos professores fizeram com que os registros tanto das aprendizagens quanto das frequências dos estudantes fossem tão falhos que não poderiam subsidiar seu desenvolvimento no ano/série subsequente. Portanto, para o autor, em função do absenteísmo docente e da falta de professores, a organização escolar não conseguiria garantir nem o rendimento, nem a frequência dos alunos.

Estrutura física deficiente, falta de professores e profissionais de apoio, merenda inadequada e cobranças constantes dos sistemas resultam em um cotidiano escolar caótico, visto pelos profissionais da escola, frequentemente, como protagonizado por problemas relativos a atos de (in) disciplina e violência praticados pelos alunos. Por isso, para eles, o disciplinamento dos estudantes pode ser entendido como fundamental para a organização escolar. Para isso têm servido os LOE (MORO, 2013), historicamente utilizados como uma forma de organização da vida escolar, na medida em que seus registros têm revelado como as regras de convivência escritas, formalizadas em regimentos e até aquelas compartilhadas, mas não oficializadas, influenciam decisivamente o convívio entre os atores escolares.

Segundo Moro (2003), desde que se tem notícia deles, os LOE têm sido primordialmente um instrumento de administração escolar nas mãos da direção. Talvez seja por isso que estejam tão naturalizados na perspectiva das equipes gestoras. Poderíamos então inferir que não há uma racionalização mais aprofundada por parte das equipes que utilizam os LOE, que parecem instrumentos disciplinadores comuns, naturais, que sempre existiram.

De acordo com Ratto (2007) e Fonseca, Salles e Silva (2014), os LOE podem ter diversos formatos, tais como fichas, cadernos por turma, turno, ou mesmo livros para a escola como um todo. Eles têm sido utilizados em escolas públicas de educação básica como um procedimento administrativo com diversas utilidades: registrar atos de estudantes compreendidos pela equipe gestora e docente como de (in) disciplina e violência, isto é, de ruptura com as regras de boa convivência estabelecidas pela legislação educacional e vivenciadas nas escolas segundo suas respectivas culturas organizacionais; caracterizar, principalmente pela repetição de ocorrências, os alunos que mais os praticam, além de contabilizar e categorizar esses atos, o que pode servir para justificar sanções aplicadas a eles. Os registros são, além disso, considerados essenciais para dar ciência aos pais ou responsáveis sobre os atos cometidos e para registrar encaminhamentos e providências a serem tomadas, pela escola e pela família. Os registros serviriam também para proteger a equipe escolar de eventuais denúncias e/ou reclamações dos pais e/ou responsáveis em relação a punições consideradas excessivas e até abusos desses educadores. Finalmente, eles se configuram como um canal pelo qual o corpo docente demandaria tomadas de posição dos pais e da equipe gestora em relação aos estudantes considerados indisciplinados e seus atos.

Ratto (2007) explicita ainda a dimensão da intimidação criada por esses livros. Em outras palavras, eles seriam dispositivos de coerção, pois os estudantes reduziriam suas ações consideradas como de (in) disciplina, temendo que elas sejam registradas nos livros e que seus pais sejam chamados à escola para tomar ciência desses atos, assinar os livros e tomar, juntamente com a escola, medidas punitivas contra eles. Portanto, os LOE serviriam aos dois propósitos: garantir a disciplina e coibir a (in) disciplina.

Para compreender o papel dos LOE na organização escolar, consideramos ser necessário esclarecer a razão pela qual neste trabalho usamos a expressão (in) disciplina ao invés de simplesmente indisciplina, que se baseia em um posicionamento teórico fundamentado em Ratto (2007) e em Foucault (1984), que explicam a necessidade de relativizar atos que podem ser considerados de indisciplina, que se opõe a uma determinada disciplina. Trata-se de pensar a disciplina e a indisciplina como parte de uma mesma lógica das relações de poder estabelecidas na escola. As normas e as regras só podem existir a partir de um momento em que se estabelecem padrões a serem seguidos e em que se apontam os comportamentos e atitudes não aceitáveis, e, portanto, classificados como indisciplinados. Assim, conforme Ratto (2007), a escola que produz e persegue constantemente a disciplina produz, consequentemente, a indisciplina.

Então, a indisciplina não pode ser compreendida, como parece que vem sendo pelas equipes escolares, como algo dado, proveniente do senso comum, com um sentido automaticamente compartilhado. Ao contrário, ela se constitui em uma ruptura de um determinado código de conduta e convivência, a disciplina escolar, que é ressignificado em cada escola, e dentro dela, por cada segmento. O que se constitui como um ato de (in) disciplina em uma escola pode não ser o mesmo em outra, e mesmo em uma única escola, docentes, equipe gestora, pais e estudantes têm visões diferentes do que é certo e errado, perspectivas diferenciadas do que seja disciplina, o que faz com que atos de estudantes possam ser entendidos de formas diversas por esses segmentos, por isso então, utiliza-se o conceito de (in) disciplina, devido a sua relatividade e fluidez.

Em consonância com a discussão desenvolvida, a seguir serão tematizados alguns dados de pesquisa que indicam o disciplinamento dos alunos como uma das regulações que compõem a organização da escola foco deste trabalho.

3. A (in) disciplina como fator de regulação e organização

Primeiramente, explicitaremos como a equipe escolar lidava com a (in) disciplina, isto é, como ela disciplinava os estudantes, de acordo com os mais de dois

mil registros realizados nos LOE nos anos de 2012 e 2013 referentes à segunda etapa do ensino fundamental, com os posicionamentos da diretora da escola, que foi entrevistada antes do início desse levantamento e com alguns excertos oriundos das sessões de retorno realizadas no fechamento da pesquisa.

Segundo a diretora, em sua entrevista, os LOE seriam um dos instrumentos a serem utilizados para a resolução de conflitos entre alunos e entre alunos, professores, funcionários e membros da equipe gestora. Aparentemente, os registros serviriam para que professores, coordenação, direção e principalmente a professora mediadora pudessem propor encaminhamentos, senão para a resolução total desses conflitos, mas para a sua amenização. Esses encaminhamentos seriam acordados no Conselho de Escola, envolvendo também a comunidade. Essa função dos LOE foi confirmada pela professora Ana[224] em uma das sessões de retorno:

> *Registrar é importante para saber se há algum problema com o aluno, se é caso de médico ou psicólogo. Muitos já foram encaminhados pela direção e coordenação, casos, por exemplo, de bulimia, foram descobertos e encaminhados assim.*

Para a professora, claramente, encaminhar significa medicalizar e não educar. Professora Maria confirmou essa concepção colocando que:

> *Com laudo e sem laudo, temos que lidar com eles, são quatro ou cinco em cada classe, e nem sempre os professores sabem lidar com esses casos.*

Levando em consideração que somente em 26,8% das ocorrências registradas nos dois anos alguma providência foi efetivamente tomada pela escola e que parte delas referiu-se a encaminhamentos para outros órgãos, principalmente os de saúde, e que os acompanhamentos, indicados em 72% das ocorrências, foram basicamente contatos com as famílias para que viessem tomar ciência dos atos de seus filhos nos LOE e/ou reaver objetos recolhidos pela equipe escolar, mormente telefones celulares, percebemos que muito pouco foi feito no período do ponto de vista pedagógico que justificasse o esforço de registrar diariamente tantas ocorrências.

Podemos inferir a partir desses dados que apesar da importância atribuída pela equipe escolar aos registros de atos de (in) disciplina, esses registros foram praticamente inócuos no que diz respeito à formação dos estudantes neles envolvidos, evidência que

[224] Nomes fictícios foram dados às professoras para garantir seu anonimato.

pode indicar outras possíveis funções para os registros. Assumimos que uma delas seria a de regular as relações entre alunos e equipes escolares por meio de regras que possibilitassem algum tipo de organização escolar. O quadro abaixo corrobora essa inferência:

Quadro 01

Ocorrências mais frequentes nos anos de 2012 e 2013		
Ocorrências	**2012**	**2013**
Conversas, gritos e ruídos	20,9%	9%
Circulação	18,6%	16,9%
Desrespeito ao professor	13,9%	8%
Tarefas	11,6%	16,2%
Uso de equipamentos	8,3%	8,6%
Agressão física	1,6%	8%
Não prestar atenção na aula	1,6%	6,1%

A maior incidência de registros referiu-se a **conversas, gritos e ruídos** - 20,9% em 2012, sendo que em 2013 essa porcentagem caiu para 9%. Os atos mais registrados em ambos os anos são os de **circulação**, com 18,6% em 2012 e 16,9% em 2013. Não houve praticamente mudança entre os anos de 2012 e 2013 no **uso de equipamentos**, que em quase todos os casos foram telefones celulares. **Agressão física** e **não prestar atenção na aula** tiveram poucos registros em 2012, ambas com 1,6%, já em 2013, entretanto, as **agressões físicas** aumentaram para 8% e **não prestar atenção na aula** cresceu para 6,1%.

Esses dados comprovam que a maior parte dos registros, 74,9% em 2012 e 64,08% em 2013 referiu-se a atos relativos à quebra de regras escolares e de condutas de boa convivência, as chamadas incivilidades (CHARLOT, 2002), sendo os casos de agressão propriamente dita foram apenas 1,6% em 2012 e 8% em 2013.

Devido à evidente falta de gravidade da maior parte das ocorrências registradas e da inocuidade dos encaminhamentos do ponto de vista educativo, ficou patente que os LOE têm servido como uma forma da equipe gestora controlar a movimentação dentro da escola, fiscalizar o cumprimento de tarefas em classe e extraclasse (não foi possível distinguir essa diferença nas ocorrências) e garantir uma disciplina que se espelha na legislação educacional, que no estado de São Paulo proíbe, por exemplo, o uso de

telefones celulares pelos estudantes nas escolas. Então é possível inferir que atos que a escola considera como atos de (in) disciplina refletem como devem ser as condutas consideradas aceitáveis por parte dos alunos, isto é as condutas que contribuem para uma determinada organização dos espaços e tempos escolares.

Em uma das sessões de retorno, as professoras Augusta e Antônia afirmaram:

> *Todos eles têm celulares e usam na sala. Com joguinhos, ouvem música, quando conseguem usam internet, que nem todos têm, então não registramos mais esses casos, registrar vale a pena, porque pode desencadear ações, principalmente da direção, mas não dá tempo de registrar tudo na hora, menos ainda sobre celulares, senão não se faz outra coisa senão registrar.*
>
> *Esses dados que vocês trouxeram aqui hoje para gente, de 2012 e 2013, já estão muito defasados, essa questão do celular mesmo, já está generalizada, a gente registrava todos os casos antes, mas não tem mais como recolher ou registrar. Pelo menos, enquanto estão ouvindo música estão quietinhos, não estão atrapalhando a aula. Só registramos quando causa algum problema, casos mais graves.*

Em relação ao disciplinamento como forma de regulação e organização, observa-se como, em concordância com nossos referenciais teóricos, a escola vai gradativamente (re) estabelecendo regras, o que pode ser verificado no caso do uso de aparelhos celulares no interior da escola. A proibição dessa utilização (SÃO PAULO, 2008), segundo algumas professoras participantes das sessões de retorno era praticada com mais rigor no período durante o qual o levantamento nos LOE foi realizado. Como a repressão a essa utilização se tornou praticamente impossível, pois quase todos os jovens possuem e usam esses aparelhos durante as aulas, a escola reduziu drasticamente os registros e punições em relação a esse problema. Podemos assim perceber que uma regulação do sistema, a proibição, é atualizada no cotidiano escolar de acordo com a sua realidade (LIMA, 2003), com um significativo viés cultural, pois esses aparelhos para os jovens têm além de uma utilidade instrumental uma carga de identidade cultural.

No excerto da profa. Augusta aparece ainda a valorização do registro, como uma forma de desencadear ações da direção em relação a casos de (in) disciplina. Se juntarmos essa evidência às coletadas nos LOE, percebemos que a escola registra na maior parte dos casos atos que perturbam a organização escolar, por exemplo, no que se refere à circulação de alunos pela escola. Então o disciplinamento da movimentação de

estudantes é uma micro-regulação que objetiva a manutenção da ordem durante os períodos de aula e também durante os intervalos e aulas vagas. Essa regulação, apesar de ser compreensível, não poderia ser tratada como um ato (in) disciplina, uma vez que andar pelos corredores da escola em si não parece ser um ato de transgressão, mas que põe em risco certa organização que pode ser necessária ao bom andamento das aulas. O problema parece ser estabelecer micro-regulações que apesar de necessárias são praticadas como repressões a supostos atos de (in) disciplina.

Esse mesmo raciocínio pode ser empregado no que se refere a não realização de tarefas. É evidente que tarefas, entendendo-as como atividades pedagogicamente objetivadas, tanto em classe como extraclasse, são essenciais às aprendizagens. O seu cumprimento, deve, portanto, ser cuidadosamente acompanhado pelos professores. Se não forem realizadas, eles devem tentar entender porque isso está acontecendo e recorrer a expedientes para que os estudantes tomem parte delas, e a escola deve organizar-se para isso. Isso é bastante diferente de tratar a não realização de tarefas como um problema disciplinar, sujeito a encaminhamentos e sanções por parte da direção, coordenação e/ou professor mediador. Esse é mais um exemplo de micro-regulação voltada à organização escolar que é praticada como uma forma de disciplinarização.

Dessa forma, ao que parece, uma das regulações que compõe a organização escolar é a disciplinarização dos estudantes. Essa é uma regulação um tanto quanto perversa porque estigmatiza alguns alunos por atos que em si não são de agressividade ou violência (CHARLOT, 2002), mas de incivilidades, que poderiam ser dirimidas por meio do diálogo, por exemplo, em processos de mediação realizados pelos professores mediadores, e, principalmente, pelos próprios professores em sala de aula.

Outro aspecto evidenciado é o de como as regulações que constituem a organização escolar são recriadas no chão da escola, de acordo com suas condições objetivas e culturas locais (LIMA, 2003). Por essa razão, há entre as diversas escolas de um mesmo sistema de ensino, como as estaduais paulistas, por exemplo, aspectos de suas respectivas organizações senão iguais, bastante semelhantes, tais como os referentes às avaliações externas (WERLE; AUDINO, 2015) e ao financiamento (COSTA; LIMA; LEITE, 2015). Por outro lado, há aspectos significativamente diversos, são as micro-regulações, elementos organizativos transitórios, baseados em regras estabelecidas pelos sistemas recriadas de diferentes formas em cada escola.

Corrobora esse raciocínio o fato de que para os professores os LOE podem ter se tornado um dos únicos instrumentos de regulação da vida escolar em suas mãos, mormente no ensino fundamental, no qual não há mais a possibilidade da reprovação em função do regime de progressão continuada vigente no estado de São Paulo. Então registrar um ato de (in) disciplina de um estudante torna-se muito relevante na medida em que serve a vários propósitos, um deles é puni-lo, o que a escola não poderia mais fazer por força de legislação (BRASIL, 1990), mas que pode ser feito, ainda que sutilmente, por meio desse instrumento.

Os registros tendem ainda a serem percebidos pelas equipes escolares como garantias contra eventuais denúncias e/ou reclamações, pois a culpa das ocorrências é quase sempre imputada aos estudantes ou a um grupo deles, livrando os docentes de possíveis apurações e sindicâncias por parte das secretarias da educação. Os registros são ainda uma forma de passar a responsabilidade sobre os encaminhamentos para a equipe gestora, a quem cabe, formalmente, estabelecer as normas de organização de cada escola.

Algumas considerações

O problema discutido neste trabalho referiu-se à organização da escola, considerada como síntese de regulações internas e externas e que se concretiza no cotidiano escolar de maneira improvisada e episódica. As concepções, posturas e procedimentos da equipe escolar foco do estudo em relação à (in) disciplina se constituíram em um dos fatores reguladores dessa organização. Essa evidência pôde ser verificada na tematização desenvolvida.

Portanto, a organização escolar a qual nos estamos referindo é fruto de pressões internas e externas, propiciada por diferentes formas de regulações, sobre a qual seus atores não refletem sistematicamente, não planejam, mas que se constrói e modifica improvisadamente, sendo, por isso, muito frágil, não propiciando cursos de ação de médio e longo prazo, essenciais ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que pudessem elevar os níveis tanto qualitativos quanto quantitativos de aprendizagem.

Um dos possíveis indicativos a partir dessa constatação refere-se à necessidade das equipes escolares refletirem sobre e, principalmente, planejarem sua organização, para que possam compreender os fatores externos de regulação em suas

intencionalidades e possíveis efeitos, além de reconhecerem as culturas presentes na escola, suas necessidades concretas, as aspirações de seus estudantes e profissionais, para que possam definir prioridades e atualizar as demandas externas em seu favor, ou seja, objetivando a qualificação da educação ofertada.

No que diz respeito mais especificamente ao disciplinamento das relações entre os diversos partícipes da escola, este deve ser pensado coletivamente, acordado por meio do diálogo, esclarecido a todas as partes e colocado em prática de forma dinâmica, passível de modificações de acordo com novas demandas e necessidades dos envolvidos. Portanto, reconhecemos que alguma forma de disciplinamento deve ser um dos componentes reguladores da organização escolar, dada a importância dos relacionamentos interpessoais nessa organização, mas esse disciplinamento não pode ser baseado no senso comum, em perspectivas tradicionalistas e nem em uma cultura midiática que tende a exagerar na caracterização da escola pública de educação básica como indisciplinada e violenta.

Referências

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N. Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Recife: ANPAE, 2015 – v.31, n. 1; p.177-195, jan./abr. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. 9. ed. Porto: Porto, 2010, 336p.

BOTLER, A. M. H. Repercussões das políticas educacionais na organização escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Recife: ANPAE, 2015 – v.31, n. 1; p.107-124, jan./abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Poder Legislativo, 1990, 48p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L.; LEITE, M. C. S. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Recife: ANPAE, 2015 – v.31, n. 1; p.65-84, jan./abr. 2015.

FONSECA, D.C; SALLES, L.M.F; SILVA, J.M.A.P. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. *Revista Quadrimestral*

da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. vol. 18, n. 1, p. 35-44, 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: o nascimento da prisão. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984, 280p.

GESQUI, L. C.. A organização da escola pública paulista em função do absenteísmo docente: relações com a frequência e rendimento escolar dos alunos. In: MARIN, A.J. *Escolas, organizações e ensino.* Araraquara: Junqueira&Marin, 2013, p. 45-68.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

LIMA, L. Para uma abordagem sociológica dos modelos organizacionais de escola pública. In: LIMA, L. *A escola como organização educativa.* São Paulo: Cortez, 2003, p.93-115.

MORO, N. O. O livro preto nas escolas da região dos Campos Gerais. In: JORNADA DO HISTEDBR, 1., 2003, Campinas. *Anais...*, Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2014.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote, Portuguesa, 1999, p. 13-42.

RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência*: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007, 264p.

SANTOS, S. L.. Absenteísmo docente e organização escolar: um relato de pesquisa. In: MARIN, A.J. *Escolas, organizações e ensino.* Araraquara: Junqueira&Marin, 2013, p. 23-44.

SÃO PAULO. Decreto Nº 52.625, de 01 de janeiro de 2008. Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo.* São Paulo: Poder Executivo, 16.01.2008, Seção 01, página 03.

SILVA JR., C.A. *Para uma teoria da escola pública no Brasil*. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015, 170 p.

WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios da gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Recife: ANPAE, 2015 – v.31, n. 1; p.125-144, jan./abr. 2015.

Autores	GT- 05/11/13
Rachel Pinheiro de Oliveira Souza Barbosa Helenice Maia Gonçalves	**ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL**

O CUIDADO NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DECRETO N. 6.286/2007

Rachel Pinheiro de Oliveira Souza Barbosa – UNESA
Helenice Maia Gonçalves – UNESA

INTRODUÇÃO

As inúmeras mudanças que vêm ocorrendo tanto na Educação como na Saúde nas últimas décadas têm conferido destaque às iniciativas que têm oportunizado a ênfase no cuidado nas práticas escolares, por meio de políticas públicas intersetoriais que promovem diálogos e ações entre as duas áreas destacadas.

O discurso oficial considera a escola como um espaço privilegiado de encontro da educação e do cuidado, através de ações de integração da saúde na vida dos estudantes das escolas públicas do país:

> Na escola, lócus do cuidado em saúde, o profissional de educação articulado, sempre que possível com profissionais de saúde e jovens protagonistas, pode organizar e promover projetos que abordem questões relativas a esse campo de conhecimento, que estejam relacionados com as necessidades da realidade local. (BRASIL, 2013)

No ano de 2006, o Ministério da Saúde (MS) publicou a Portaria n. 687 (BRASIL, 2006), que aprovou a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que instituiu o compromisso do Estado na ampliação e melhorias das ações de saúde nos serviços e na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), em locais onde se desenvolvam atividades de cuidado humano, sejam estas unidades de saúde ou outros espaços coletivos, como o da escola (COSTA et. al, 2013).

O PSE foi regulamentado por meio do Decreto n. 6.286 (BRASIL, 2007), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Saúde (MS) e está disponível nos sítios eletrônicos desses ministérios. Ali são apresentados os objetivos do que se diz ser preferível para a formação integral dos estudantes da rede pública de Educação Básica.

Nessa direção, a discussão sobre o cuidado amplia a compreensão de sujeitos em formação, crianças e mais tarde jovens, frente às condições de vida e de experiência na sociedade. A escola se apresenta como um espaço social, onde os sujeitos se encontram, se comunicam, produzem e compartilham seus anseios, dificuldades, aprendizagens, significados e sentidos. Sobre esse aspecto, os estudos de Silva (2009) assinalam que os processos formativos da infância e as relações adultas do mundo do trabalho não são distintos, mas merecem ser pensados de forma completamente relacionadas, pois trazem o potencial de mudança, de crescimento e aprendizagem de cada sujeito. Por essa razão, Kramer (2005, 2013) ressalta que o cuidado com o outro deve se fazer presente na Educação, independentemente do nível de ensino em que se está atuando.

Rossetti-Ferreira (2003, p. 10) enfatiza que o processo de cuidar/educar de cada ser humano não é uma tarefa individual. O cuidado faz parte da Educação, destacado na primeira infância, se estendendo por toda a formação da criança, da sua infância à sua velhice e associa elementos que são oriundos da família, do espaço privado, da maternidade e da convivência humana. Reporta-se "às práticas de cuidado e educação: admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações (...). Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo".

Nessa perspectiva, entende-se que o cuidado está relacionado à construção de estímulo à aprendizagem, despertando o interesse ou entusiasmo, que prescinde de uma relação afetiva, cativadora e que faz parte do trabalho docente. Está envolto nas interações em sala de aula, construídas por um conjunto de variadas formas de atuação e que se estabelecem entre as partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu fazer pedagógico, sua relação com os alunos na escola, com a família e a com a comunidade.

Na escola, o professor busca contribuir para a formação integral do aluno e sua integração no ambiente que está inserido. A experiência docente no espaço e tempo da escola, conforme Guimarães (2013), envolve nas redes das relações sociais "aspectos micro e macro", ações, gestos próximos à realidade dos sujeitos, docentes e alunos, não sendo possíveis dissociá-los. Assim, "a posição professor-aluno" constitui-se por definições sociais e históricas dos papéis e formas de agir de cada um, e se concretiza e se transforma nas práticas sociais, na maneira de pensar, falar e agir das pessoas. Isso significa compreender as relações mais diretas dos indivíduos, incluir o significado social que cada um ocupa em relação ao outro.

O cuidado, como destaca Motta (2013), está presente nas relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano de diferentes profissões, sendo o espaço estabelecido no exercício profissional permeado por trocas desencadeadas em encontros de construção e reconstrução que despertam a consciência para que, na sua prática, os sujeitos vivenciem novos modos de ser, sentir e conviver consigo e com o outro, tornando-se capazes de modificar o meio e de significar e (re)significar sua história, resgatando sua autoria aonde ela parece ausente.

Barbieri e Noma (2013, p. 2) consideram que "o marco mais recente entre as ações governamentais voltadas para a educação em saúde na escola no Brasil, é o PSE que entrou em vigor no país (...) e vem, desde então, sendo progressivamente recebendo a adesão dos municípios brasileiros". De acordo com essas autoras, o PSE é uma política pública de caráter intersetorial e tem a finalidade de melhorar a qualidade vida da população e enfrentar as fragilidades sociais.

É relevante destacar que a implementação desse programa é uma ação que vem tomando importância no cenário educacional e está ligada à tentativa atual de constituir uma política educacional mais ampla, em que "a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no "cuidado" às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário" (BRASIL, 2009, p. 29). Neste sentido,

> a escola pode ser o cenário onde se promove o autocuidado, mas, para isso, diversos movimentos ainda precisam viabilizar; valorização e formação dos trabalhadores da saúde e da educação, investimento em infraestrutura, melhoria do acesso aos serviços e assistência à saúde. Ações como essas são imprescindíveis para atingir os objetivos da intersetorialidade (SILVA JUNIOR, 2014, p. 799).

No âmbito das ações integradas, a dicotomia cuidado e educação de forma explícita ou não, ocorre na discussão a respeito da escola, caracterizando as relações entre escola, saúde e comunidade, ampliando a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública no Brasil (BRASIL, 2009)

Portanto, o contexto em que surgiu o PSE assume grande importância a partir do momento em que se reivindicou a concretização das ideias de humanização e participação social no atendimento das consideradas minorias, frente às fragilidades e

discutiu-se sobre os objetivos da escola e os valores atribuídos às práticas e formação dos profissionais neste espaço.

Gomes e Horta (2010) defendem que oportunizar um indivíduo a desenvolver suas dimensões humanas, com um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo, valorizando a ética, tendo um local saudável e condições adequadas de saúde, ele terá condições favoráveis para o desenvolvimento de suas potencialidades, promover sua inserção social e, por consequência, possibilidade de diminuir desigualdades. Os autores destacam que o potencial de articulação do PSE com as áreas da Saúde e da Educação, é estimular práticas e valorizar o cuidado na escola, além de incentivar o "autocuidado, oferecidos pelo setor saúde, em parceria com a educação no âmbito escolar" (GOMES; HORTA, 2010, p. 1).

Para Catrib e Mont'Alverne (2013) em nenhum momento foi tão discutido os temas que envolvem saúde e promoção de saúde no âmbito escolar, sendo a escola entendida como um elemento de transformação da realidade. Costa et. al (2013) acrescentam que as iniciativas do PSE no âmbito escolar se constituem como um investimento inadiável, que envolve a integração de pais, comunidade, organizações não governamentais, profissionais da educação e da saúde, além dos próprios estudantes.

A análise retórica do Decreto n. 6.286 (BRASIL, 2007) sobre o PSE tem o intuito de ampliar o entendimento sobre o cuidado nas práticas dos profissionais de Saúde e de Educação que atuam neste programa.

A análise retórica apresenta as contribuições de elementos da Teoria da Argumentação. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 11), "nosso campo de estudos, que é imenso, ficou inculto durante séculos. Esperamos que nossos primeiros resultados incentivem outros pesquisadores a completá-los e aperfeiçoá-los".

Esses autores têm como principal obra no campo da filosofia o "Tratado da argumentação: a nova retórica", no qual partiram da obra de Aristóteles *Organon* e *Retórica*, debruçando-se, especificamente, sobre os chamados raciocínios dialéticos. A nova retórica representa um retorno e, consequentemente, reestruturação, aos conceitos fundamentais da razão grega antiga e uma recuperação da retórica e da dialética. Adota como referencial a filosofia regressiva, a qual "prima por uma sociedade de mentes livres, em interação umas com as outras, em que o homem nunca está submisso a uma ordem necessária e pode escolher de acordo com as regras flexíveis e dialéticas da retórica" (LEMGRUBER; TORRES, 2010, p. 5).

A Análise retórica se preocupa com a compreensão de um discurso, por meio

dos seus aspectos pragmático e semântico, naquela palavra que não tem um sentido único, mas que pode assumir diversos significados que se relacionam no contexto. Desse modo, as representações sociais, por serem uma construção coletiva, também assumem diversos significados, pois é a partir de suas experiências de vida que os conceitos e as informações recebidas são organizados e hierarquizados de acordo com o que se diz preferível para cada grupo.

Na perspectiva da Retórica, que busca examinar as técnicas argumentativas de maior eficácia para influenciar os interlocutores, o MS e o MEC, como instituições governamentais, instauram o caráter do orador ou *ethos* cujo discurso *(logos)* apela aos valores abstratos (direitos humanos, igualdade social, educação para todos, qualidade de vida, o cuidado etc) com vistas à mobilização dos profissionais da área de saúde e da educação para a realização do proposto pelo documento.

Os valores abstratos, em princípio, primam pelo *status* da universalidade e amparam grande parte dos acordos entre interlocutores. Os profissionais que atuam diretamente na comunidade escolar compõem o auditório ou *pathos*, a quem esses discursos se dirigem. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e "um discurso é preparado pelo seu autor com uma intenção, mesmo que esta não seja totalmente clara para ele" (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 100).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) indicam como pontos de partida para a análise da argumentação, as premissas que nomeiam lugares do preferível. O preferível se refere à hierarquia de valores que os grupos sociais estabelecem ao elencar os valores em uma escala. Esta escala constrói o que se diz desejável ou preferível em um determinado contexto ou situação e constitui os pontos de identificação ou divergência entre membros de um grupo social.

> O gênero retórico epidítico caracteriza-se pela afirmação e reafirmação do que o grupo, ou sociedade considera preferível fazer ou ter; o desejável, ou os valores em que se opera por esquemas retóricos, ditos lugares dos preferíveis. (...) Os lugares dos preferíveis são esquemas utilizados para estabelecer acordos entre os membros de um grupo social acerca do que julgam ser o real (MAZZOTTI, 2012, p. 159-160).

Como se vê, a análise retórica é uma excelente ferramenta para o estudo das representações sociais. As imagens de si e as crenças sobre o real operam modos de ser, confrontam-se com formas diversas, o que leva aos caminhos de consensos de

significados. Com isso, entendemos que as representações sociais são reflexos das manifestações do grupo social com o qual o sujeito compartilha experiências e vivências da sua vida pessoal, ou seja, uma forma de pensar coletiva sobre um mesmo assunto. Isto nos mostra o dinamismo das representações sociais e sua potencialidade para criar e transformar a realidade social (cf. MOSCOVICI, 2001)

OBJETIVO

Analisar retoricamente os significados de cuidado presentes no Decreto n. 6.286/2007 que instituiu o PSE, no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise retórica do Decreto n. 6.286/2007, consideramos os seguintes marcos legais, diretamente relacionados à intensificação das discussões que conduziram à instituição do PSE: a Constituição Federal de 1988, que ratificou no território brasileiro o direito à Educação e à Saúde e, em conformidade, as reformas no sistema de saúde; a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, cujo principal objetivo é promover a saúde como política pública, considerando "a Saúde da Família como estratégia essencial para a reorganização da atenção básica (...) prevê um investimento em ações coletivas e a reconstrução das práticas de saúde a partir da interdisciplinaridade e da gestão intersetorial, em um dado território" (BRASIL, 2011, p. 6); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), que regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal, o qual assegura o direito à saúde e à educação; e a Lei Orgânica da Saúde (BRAIL, 1990b) que regulamentou a disposição constitucional que concebeu a saúde como um direito social. Também foram consideradas as reformas educacionais, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), que fomentou modificações no sistema educacional, regulamentando o direito à educação também como direito público subjetivo de todo cidadão.

O Decreto n. 6.286/2007 versa sobre a regulamentação PSE e seus objetivos. Nesse documento, os princípios que fundamentam o Programa são apresentados por especialistas que discutem tal implementação. Além dessas informações que expressam o que é de comum acordo, foram localizados os discursos do que se diz preferível para a educação integral dos alunos das escolas públicas.

Reboul (2004) destaca que documentos escritos registram as opiniões dos oradores, condensam os saberes do grupo que foram estabelecidos intersubjetivamente, servindo muitas vezes de premissas para o desenvolvimento de raciocínios. A identificação dos argumentos utilizados pelos oradores autorizados revela indícios dos valores atribuídos aos objetos de debate, suas representações de um objeto, as quais se formam, modificam-se e se revelam nos discursos. Em se tratando de discursos, o que nos interessará na presente pesquisa são aqueles produzidos a respeito do cuidado nas práticas escolares.

Em função do *corpus*, inicialmente buscou-se identificar esquemas que eram representativos dos discursos, isto é, as técnicas discursivas utilizadas pelos sujeitos para persuasão, observando os significados que as argumentações fazem emergir no discurso.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O Decreto n. 6.286 (BRASIL, 2007) apresenta os objetivos do que se diz ser preferível para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica: (a) promover a saúde e a cultura da paz, por meio de ações de prevenção a agravos na saúde, fortalecendo a relação entre as redes públicas de saúde e de educação; (b) articular ações entre saúde e educação, tendo o espaço escolar como um local de relações e construções de valores sociais; (c) contribuir na constituição de condições para se chegar a formação integral do estudante; (d) contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública, desenvolvendo a sua cidadania e os direitos humanos; (e) fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades dos estudantes que possam comprometer o desenvolvimento escolar; e (e) promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a participação comunitária contribuindo para a formação integral dos alunos da rede básica.

No Decreto analisado é atribuído ao PSE o papel de colaborar acerca de decisões "com a finalidade de contribuir para a **formação integral** dos estudantes da rede pública de educação básica" (BRASIL, 2007, Art. 1º, grifo meu). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esta é uma estratégia argumentativa em que as palavras promovem comunhão e, ao mesmo tempo, reflexão. Por seu poder de argumentar elas são de grande importância na construção do discurso persuasivo.

Nos objetivos do Decreto, as palavras "relação", "articulação", "ampliação", "comunicação" e "fortalecimento" remetem o leitor a sentir um forte sentimento de

entusiasmo, de união. O Quadro 1, apresentado em seguida, mostra as palavras destacadas dos objetivos do PSE, sua origem e significado:

Quadro 1 – Palavras destacadas dos objetivos do PSE: origem e significado.

Palavra	Origem	Significado
Relação	Latim *Relatio*	**Conexão** entre dois objetos, fenômenos ou quantidades, tal que a modificação de um deles importa na modificação do outro.
Articulação	Latim *Articulare*	**Unir** por meio de uma ou mais articulações.
Ampliação	Latim *Ampliare*	Ter o poder de fazer os objetos parecerem **maiores do que são.**
Comunicação	Latim *Communicatione*	Processo pelo qual ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo, tornando possível a **interação social.**
Fortalecimento	Latim *Fortis*	**Dar coragem a,** inspirar ânimo ou valor.

Fonte: Dicionário Michaelis.

Os cinco objetivos evidenciam o sentimento de comunhão que busca criar vínculo entre o orador e o auditório, dando provas de que ambos compartilham valores e têm laços de identificação. Esta busca da solidariedade do orador em relação ao auditório visa à persuasão. O que parece ser ratificado por Rocha et.al (2008, p. 18) ao afirmar que no PSE "ambas as partes envolvidas trabalham juntas para atingir um objetivo comum, resultando em benefícios para todos".

O documento analisado tem como propósito subsidiar a regularização do PSE e explicar os objetivos e as diretrizes do "novo" acesso à educação integral por meio da conexão, da ampliação e do fortalecimento do atendimento escolar e das oportunidades de ações de saúde em vários níveis, valorizando "o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros" (BRASIL, 2011). Afinal, as escolas são instituições que, pelo menos nas intenções, objetivam desenvolver seus estudantes, tornando-os cidadãos melhores no que fazem. Dessa forma, se agrega grande valor às ações de cuidado que priorizam gerar uma sociedade mais saudável, na perspectiva de uma educação integral. Nessa acepção, ser saudável é condição alcançada por meio da educação de forma plena, cooperando para isso as ações de cuidado e de promoção da saúde. Conforme exposto no texto do Decreto, as parcerias precisam ser "estimuladas a atuarem conjuntamente a partir da necessidade, do desejo e da vontade de gerar uma sociedade mais saudável" (BRASIL, 2012, p. 1).

Esse discurso pressupõe uma nova forma de conceber a escola num contexto

mais integral e intersetorial, de modo que as políticas públicas gerem oportunidades e facilitem as opções favoráveis ao cuidado. Por isso, no documento a implementação do PSE se justifica por considerar a escola "como espaço de transição entre o mundo da casa e o mundo mais amplo" (BRASIL, 2009, p.15). Assim, os argumentos que tratam da escola como o *lócus* de elo entre Educação e Saúde fundam-se no lugar da quantidade: por ter a escola um sentido universal, por ser o que mais se pratica no PSE, então é o que a define. Tem mais valor, é mais desejável, por ser mais usual; logo, é o que caracteriza a escola:

> A escola é espaço de grande relevância para promoção da saúde, principalmente quando exerce papel fundamental na formação do cidadão crítico, estimulando a autonomia, o exercício de direitos e deveres, o controle das condições de saúde e qualidade de vida, com opção por atitudes mais saudáveis (BRASIL, 2009, p.15)

A escola como lócus de ações de cuidado no PSE promove diferentes entendimentos sobre os objetivos do âmbito escolar, pois essa variedade não é apenas uma questão semântica, implicando em ideologias que sustentam diferentes concepções sobre cuidar e educar. Iervolino (2000, p. 52) explica que o conceito ampliado sobre à escola no contexto do PSE, engloba: "além de conhecimento de matérias como parte do ensino formal (...) o aprendizado de elementos com base nos valores positivos e apoiados nas vivências e nas práticas escolares". De acordo com a autora, a escola tem como objetivo o de transformar estudantes em cidadãos ativos da comunida onde vivem. Cidadãos conscientes de que para se obter saúde é preciso ter qualidade de vida. A escola revela-se, portanto, como o lugar ideal para promover tal iniciativa.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Com a análise empreendida, podemos destacar que na perspectiva do PSE a escola é identificada como um espaço de relações, ou seja, "espaço geográfico, histórico, cultural, social e econômico que é construído coletivamente e de forma dinâmica por uma série de sujeitos e instituições que aí se localizam e circulam". (BRASIL, 2009, p. 8)

No PSE, chama a atenção a maneira como o cuidado é constituído na rede de relações institucionais e como pode influenciar no trabalho dos profissionais do magistério e da saúde. O programa tem uma proposta apoiada numa versão ampliada da

saúde, que além de apreender as atividades relacionadas ao cuidado, integra aquelas relacionadas aos processos educativos e de formação dos profissionais que atuam em espaços escolares, cuja finalidade é o desenvolvimento integral de sujeitos e projetos pedagógicos voltados para o direito à qualidade de vida dos estudantes das escolas públicas.

O PSE aponta um cuidado na perspectiva de se viver coletivamente, na forma do constante olhar para si e para o outro, o que necessariamente implica em redimensionar os sentidos do cuidado na Educação, ante a realidade desafiadora. Isso inclui ações, gestos, movimentos, organização do tempo. Para Passos (2005) pensar não apenas nos conteúdos trabalhados, mas a maneira de trabalhá-los e os valores a ele associados são relevantes. A Educação é influenciada por diversos aspectos, por evocar a condição da complexidade das ações humanas com seus significados construídos ao longo de suas trajetórias em constantes interações com os outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. *Institui o Programa Saúde na Escola e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 27/02/2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 28/02/2016.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 de julho, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12/03/2016.

_____. Lei n. 8.080, de 19 de julho de 1990. *Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de set, 1990b.

_____. Ministério da Educação. Promoção da Saúde. *Série Cadernos Pedagógicos*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 16/03/2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Instrutivo PSE*. Departamento de Atenção Básica. (Série C. Projetos, programas e relatórios). Brasília, 2011.

_____. Ministério da Saúde. *Caderno de Atenção Básica*., Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Saúde/ Ministério da Educação. *Semana Saúde na Escola* - Plano de Ação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/. Acesso em: 22/03/2016.

_____. Portaria n. 687, de 30 de março de 2006. *Aprova a Política de Promoção da Saúde*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/. Acesso em: 17/03/2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 22/02/2015.

BARBIERI, A. F.; NOMA, A. K. Políticas públicas de educação e saúde na escola: apontamentos iniciais sobre o programa saúde na Escola (PSE). 18p. *Seminário de Pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/.../08.pdf. Acesso em 13 set. 2015.

CATRIB, A. M. F.; MONT'ALVERNE, D. G. B. Promoção da saúde e as escolas: como avançar. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde,* v. 26, n. 3, p. 307-308, 2013.

COSTA, G. M. C. Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 15, n. 2, p. 506-515, 2013.

COTIAS, P. F. A. M. *Análise Retórica acerca da formação e a identidade docente na História da Educação Brasileira*. 2009. 81p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/. Acesso em: 16/03/2016.

GUIMARÃES, D. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Org.). *Educação infantil*: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 35-65.

GOMES, C. M; HORTA, N. C. Promoção de Saúde do adolescente em âmbito escolar. *Revista APS*, Juiz de Fora, v. 13, n. 4, p.486-499, 2010.

IERVOLINO, S. A. *Escola Promotora da Saúde – Um projeto de qualidade de vida*. 2000. 167p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____; ROCHA, E. A. C. (Org.). *Educação infantil:* enfoques em diálogo. 3.ed. Campinas: Papirus, 2013.

LEMGRUBER, M. S.; TORRES, L. T. O blog como ambiente de reflexão filosófica na escola: A nova Ágora Virtual. *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, 3º. Anais. Recife, 2010.

MAZZOTTI, T. B. Análise Retórica e dialética de discursos acerca da educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.8, n. 17, p. 1-19, 2011.

_____ Falar para ensinar e persuadir a aprender. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 25, p. 155-179, 2012.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTTA, F. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Eloisa A.C., KRAMER, Sonia (orgs.). *Educação infantil*: enfoques em diálogo. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 67-84. – (Série Prática Pedagógica)

PASSOS, M. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977-2004). In: PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. *A escola e seus atores. Educação e profissão docente.* Belo Horizonte, Autêntica, 2005. P.1-220.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. *Pesquisando...* Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 1999.

ROCHA, D. G. ; Lima, J. R. ; Batista, I. V. Revelando a trilha. In: Dais Gonçalves Rocha; Jacqueline Rodrigues de Lima; Luiz Mello; Ivanilde Vieira Batista. (Org.). *Diversidade e Equidade no SUS*: Parceria Universidade e Educação Popular. Goiânia: Cânone editorial, 2008, v. , p. 17-43.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 10-12, 2003.

SILVA, I. O. A criança pequena e seus direitos: a construção de referências no campo da educação. In: COELHO, M. I. M.; COSTA, A. E. B. (Org.). *A educação e a formação humana*: tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.64-89.

SILVA JUNIOR, A. J. Programa saúde na escola: limites e possibilidades intersetoriais. *Revista Interface comunicação saúde educação*, v. 18, n. 51, p. 797-799, 2014.

Autores	GT- 05/11/13
Anelise Monteiro do Nascimento	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA OBRIGATÓRIA: POLÍTICAS DA BAIXADA FLUMINENSE

Anelise Monteiro do Nascimento UFRRJ

Financiamento: CNPQ/ Faperj

Este artigo sintetiza os resultados da primeira etapa de uma Pesquisa Institucional que teve início em 2013 após a promulgação da lei 12.796/13 que ampliou a Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. O objetivo geral foi investigar como as Secretarias de Educação dos Municípios da Baixada Fluminense estavam se organizando para atender a obrigatoriedade legal de matrículas nas Pré-escolas. A Pesquisa atuou em duas perspectivas, a primeira no campo das políticas e a segunda no campo das práticas. No campo das políticas, recorte que elegemos para elaboração desse artigo, foram aplicados, nos anos de 2014 e 2015, questionários aos responsáveis pela Educação Infantil dos Municípios investigados. O desejo foi conhecer as apostas, os enredos e os desafios que representa, para as realidades locais, a política nacional de universalização da Pré-escola. No campo das práticas, etapa atual da pesquisa, estamos dentro das redes, em instituições que ampliaram o atendimento através da criação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental e instituições Exclusivas de Educação Infantil que aumentaram de número de vagas em turmas já existentes. Em síntese, o Projeto pretendeu através de uma análise macro e micro conhecer as estratégias locais de aumento das redes e discutir o impacto dessa opção política na vida das crianças.

Para melhor organização, o texto está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos a justificativa do projeto que, aqui, tem como objetivo situar o leitor quanto às concepções, o contexto das políticas atuais para educação Infantil e os referenciais teóricos que orientam a Pesquisa. Na segunda, trazemos a metodologia da investigação, que teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário aos representantes da Educação Infantil de dez dos onze municípios que compõem a Baixada Fluminense. Em seguida, na terceira seção, trazemos a análise dos dados obtidos.

1. O contexto que encaminhas as crianças de quatro e cinco anos para a escolarização obrigatória

> Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 2015)

Os últimos 30 anos foram responsáveis pelo reconhecimento da infância como categoria social e sujeito de direitos. Dentre os estudiosos que investigam esse percurso pelo viés histórico (ARIÈS, 1978; POSTMAN, 1999; SACRISTÀN, 1999; GONDRA, 2010; FREITAS, 2001; KUHLMANN JR, 1998), há o consenso de que o conceito de infância caminha junto com o processo de institucionalização das crianças: "infância e escolarização são conceitos que se constroem reciprocamente" (SACRISTÀN, 1999, p. 170).

Ao fazer uma análise do século XX, Sacristán (1999) destaca, como marcos fundamentais desse período, a consolidação da infância como categoria social e sua institucionalização, que resulta anos mais tarde na busca pela escolarização universal. Para o autor, a escolarização universal é fruto do pensamento moderno de que a escola ocupa lugar central na possibilidade de melhoria das condições de vida dos indivíduos. A escola se torna, com isso, o espaço formal de propagação do conhecimento, transmissão da cultura, socialização e preparação para as atividades produtivas (p.147).

É esse contexto que coloca as crianças dentro das políticas educacionais e, se por um lado, comemoramos a inclusão das crianças nas agendas políticas, por outro, indagamos: a escolarização universal, da forma como vem sendo realizada, atende a que projeto de sociedade? Os direitos das crianças são respeitados? O debate que cerca a obrigatoriedade da escolarização das crianças de quatro e cinco anos ultrapassa o "dever do Estado" preconizado pela Constituição de 1988. O que chama atenção, nesse caso, é que, como direito da criança e opção da família, o Estado poderia se ocupar de atender a demanda existente, o que nunca ocorreu. Embora o Plano Nacional de Educação (2001-2011), na meta 27, estimule "os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola [...] visando localizar a demanda e

universalizar a oferta de ensino obrigatório"(BRASIL, 2001), tal estudo não foi realizado no prazo proposto, pois, infelizmente, o Brasil não tem tradição em levantamentos de demandas de atendimento no campo da infância.

Com relação ao atendimento realizado hoje, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que a média da cobertura da Educação Infantil é de 44,5%, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008). O Plano Nacional de Educação (2001-2011) propunha, como primeira meta, o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 a 6 anos. No entanto, questiona-se com base em que dados foram definidos esses números, visto que chegamos ao ano de 2011 com 17,1% do atendimento em creches e com 77,6% em pré-escolas. Para o decênio 2011-2020 a meta era universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil na modalidade creche, de forma a atender a 50% da população de até três anos. Ainda em relação à creche, etapa mais cara da Educação Básica, cabe ressalta que a meta não foi alterada de um decênio do PNE para o outro.

Ao considerar o processo político como dialético, reconhecemos que as políticas não são neutras. Deste modo, a análise de documentos de políticas não é algo simples, como afirmam Mainardes, Ferreiro e Tello (2011), e, no caso da infância, de modo especial, essa questão ainda envolve o que Freitas (2001) chama de "profusão de imagens acerca da infância", dentre as quais, a que considera a infância como um dado subordinado ao tema do desenvolvimento. Assim, indagamos: que apostas e desafios carregam os Municípios ao planejarem a ampliação de seu atendimento? Buscando responder a essa questão, fomos ao encontro dos responsáveis pela Educação Infantil nas Secretaria de Educação da Baixada Fluminense. É sobre esse encontro que trataremos no tópico a seguir.

2. Aplicação de questionário: encontro, políticas, desafios e apostas dos Municípios da Baixada Fluminense

A escolha pela Baixada Fluminense como campo de investigação se deu pelo seu auto índice populacional e baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). É uma região que já desfrutou de prestígio frente a outras regiões do Estado, pela produção de laranjas e que teve seu desenvolvimento impactado pela inauguração da Estrada de ferro D. Pedro II, na época do Império. Ao longo do percurso da Estrada de ferro, formaram-

se vilarejos que, sem nenhum panejamento urbano, transformaram-se nas cidades que hoje compõem a região. Como conhecer essa realidade? Partimos dos dados do IBGE, do INEP, e da Pesquisa "Educação Infantil e Formação de Professores no Estado do Rio de Janeiro", um estudo longitudinal no período de 1999/ 2009 (Kramer et all, 2001 e 2011). A metodologia utilizada por Kramer e seus colaboradores, questionário autoaplicável, possibilitou a realização de um mapeamento da situação da Educação Infantil no Estado que é de grande relevância para pesquisas que, como a nossa, buscam conhecer as realidades locais. Acreditando na possibilidade de cruzamento entre os achados das duas pesquisas, também optamos pela elaboração de questionário, mas, considerando a abrangência geográfica da região escolhida como campo, e o desejo de inclusão de algumas perguntas abertas, decidimos por ir aos Municípios e aplicar o questionário.

> O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Avaliamos que a opção pela aplicação do questionário permitiu a captação dessa complexidade em face do campo de contraditoriedades existentes na arena da formulação e implementação das políticas públicas. A lei acaba por ganhar diferentes contornos e interpretações mediante seu impacto frente às reais demandas dos Municípios. Nesse sentido, conforme aponta KUHLMANN JR. (1998, p. 186), as políticas para Educação Infantil ainda carregam o desafio de, ao serem convertidas em ações superarem os preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena". Assim, a obrigatoriedade da educação básica com a inclusão das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas, ainda esbarra nas concepções de infância e no que as Secretarias consideram como sendo a papel social e o objetivo da Educação Infantil. Por essa razão, julgamos importante a inclusão de questões abertas que buscam indicar o que os Municípios consideram como sendo desafios para a implementação da universalização da pré-escola em suas realidades.

O material obtido apresenta a contextualização da realidade da Educação Infantil em dez municípios da Baixada Fluminense, a partir de diferentes aspectos. Do contato inicial com as equipes de Educação Infantil à aplicação do questionário, ocorreu, por

vezes, em maior ou menor medida, um receio por parte das Secretarias em relação a participação na pesquisa. No entanto, somente um Município não se dispôs a nos receber.

O quadro a seguir representa a amostra dos municípios que compõe o campo da pesquisa e a identificação do setor responsável pela Educação Infantil.

QUADRO I: MUNICÍPIOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

	MUNICÍPIO	SETOR ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
1	Duque de Caxias	Coordenadoria de Educação Infantil
2	Nova Iguaçu	Superintendência de Educação Infantil
3	Belford Roxo	Diretoria de Educação Infantil
4	São João de Meriti	Divisão de Educação Infantil
5	Magé	Coordenação de Educação Infantil
6	Mesquita	Gerência de Educação Infantil
7	Nilópolis	Superintendência de Ensino
8	Queimados	Coordenação de Educação Infantil
9	~~Itaguaí~~[225]	-
10	Japeri	Setor de Educação Infantil
11	Seropédica	Departamento de Ensino

Construído com questões abertas e fechadas o questionário possui três secções. Na primeira, "Caracterização das redes" e na segunda, "Ingresso e carreira dos Profissionais da Educação Infantil" estão as questões fechadas que dizem respeito ao acesso à Educação Infantil, nelas optou-se por conhecer a dimensão das demandas de acordo com o número de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos existentes no Municípios, o número das matriculadas, o quantitativo de estabelecimentos, bem como previsões de estruturação de novas instituições, média de crianças por turma em creches e pré-escolas e, ingresso e carreira dos profissionais. Na terceira seção, "Expansão das Redes" estão as perguntas abertas que buscaram conhecer o planejamento para ampliação da Educação Infantil, as orientação para o trabalho pedagógico das novas turmas de crianças de quatro e cinco anos, a opinião dos representantes sobre impacto da lei

[225] Durante todo o período da Pesquisa de Campo o Município de Itaguaí esteve vivendo uma crise política com constante redefinição de cargos e mudanças nas Secretarias, não conseguimos nem mesmo converser com alguém pelo telephone, embora tenhamos realizado várias tentativas.

12.796/2013 na vida das crianças e os principais desafios que uma política dessa natureza apresenta para as realidades locais.

3. Conhecendo a realidade através da leitura dos dados

3.1 Caracterização das Redes

Os primeiros aspectos que se destacaram do núcleo de questões fechadas do questionário foram: o desconhecimento por parte de todos os responsáveis pela Educação Infantil do quantitativo de crianças residentes no seu Município, e a necessidade de recorrer a outro setor da Secretaria para buscar o número de crianças matriculadas na rede. Esses dois aspectos demonstram a falta de planejamento para a ampliação do atendimento e consequente cumprimento da lei. Em algumas Secretarias os responsáveis pela Educação Infantil disseram acreditar que a entrada das crianças de quatro anos nas redes estaria acontecendo de forma natural, como podemos constatar na fala da representante da Educação Infantil do município de Queimados.

> *O cumprimento da lei aconteceu naturalmente. Já havia um planejamento para a criação das turmas, pela própria demanda, já vinha acontecendo mesmo antes da implementação da Lei. A gente não viveu esse choque.*

Cabe ressaltar que em 2013 havia 5.358 crianças de quatro e cinco anos residentes no municípios de Queimados e somente 1.143 estavam no sistema de ensino. Diante desse cenário podemos concluir que no ano de 2014, ano da pesquisa, a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade, sequer era uma questão para essa Prefeitura.

3.2 Ingresso e carreira dos Profissionais da Educação Infantil

Sobre as informações referentes ao ingresso e carreira dos profissionais da Educação Infantil, que nos possibilitaram perceber como é a elaboração e organização da equipe, destaca-se que os todos os Municípios aceitam formação em Ensino Médio na modalidade Normal para o cargo de professores e, para os cargos de auxiliares, somente os Municípios de Seropédica e Duque de Caxias exigem o Ensino Médio na modalidade Normal, os outros aceitam o Ensino Médio sem a formação específica na área. Ainda sobre o ingresso dos profissionais, os Municípios de Japeri e Mesquita são

os únicos que fazem um concurso específico para a área, nos demais, o concurso é para Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobre a organização da equipe, merece registro o fato de que somente em Queimados é realizada eleição para diretor, em todas as outras Secretarias participantes da pesquisa, o cargo de diretor das instituições é uma nomeação feita a partir de indicação. Em Nova Iguaçu houve um período em que eram realizadas eleições para diretor, mas tal prática foi encerrada na gestão atual. Sobre esse tema destacamos a fala de uma das Superintendentes de Belford Roxo

> *Indicação de vereador ou prefeito... é indicação política mesmo! É desconfortável porque pessoas não tem aptidão para os cargos. Tentamos tomar algumas medidas para barrar essas pessoas, mas só conseguimos que tais profissionais tenham ao menos o Ensino Superior na área da Educação*

Sabemos que essa não é uma discussão simples. Os denominados "cargos de confiança" fazem parte da trajetória política de muitos municípios, como bem salienta a representante do município de Nova Iguaçu: *"Antes eles eram eleitos, mas agora é por indicação. Essa não foi uma orientação da secretaria, esse ponto foi modificado em uma Assembleia da Câmara de Vereadores"*

O tom das falas das duas representantes denunciam que há um desconforto com essa situação e que as indicações interferem na implementação das políticas e orientações das Secretarias de Educação. A implantação das eleições de diretores poderia neutralizar as práticas tradicionais baseadas no clientelismo e no favorecimento pessoal que marcam a história da Educação Infantil em nosso país. Como afirma Paro (1996), as eleições para diretor "tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais etc.) na nomeação do diretor"(p.2). Assim, superar o clientelismo e o favorecimento pessoal ainda é uma desafio para a Educação Infantil e seus profissionais na Baixada Fluminense.

Uma vez apresentada uma breve síntese dos aspectos que mais chamaram atenção na caracterização dos Municípios e situação de seus profissionais, passemos às questões abertas que são o tema central deste artigo. Nelas buscamos conhecer as estratégias locais para a ampliação da Educação Básica com a entrada das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas de ensino.

3. 3. Expansão das Redes

A totalidade dos Municípios investigados disse ter como principal estratégia para a ampliação das Redes na Educação Infantil a criação de turmas de Pré-escola em escolas do Ensino Fundamental. Não consideramos esta a melhor estratégia de ampliação, uma vez que conhecemos os espaços físicos das instituições do Ensino Fundamental e, mesmo antes a promulgação da Lei, eles já tinham um número excessivo de crianças e necessitavam de reparos, aspectos que, de acordo com os parâmetros da qualidade do MEC (2008), comprometem a qualidade do trabalho pedagógico.

Além dessa estratégia, os Municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Duque de Caxias e São João de Meriti ainda estavam prevendo a criação de novas instituições, a maioria delas no âmbito do Proinfância. A reorganização dos espaços físicos das instituições já existentes foi sinalizada como uma estratégia dos Municípios de Belford Roxo e São João de Meriti. Essa estratégia, na nossa avaliação, não representa a solução para a questão, uma vez que na prática significa o término da salas de professores, de salas de leitura ou laboratórios. No Município de Mesquita (que faz concurso específico para a área) a maior política voltada para o atendimento legal da entrada das crianças de quatro e cinco anos no sistema, está centrada na convocação de profissionais de concursos anteriores para assumir novas turmas a serem criadas em escolas do Ensino Fundamental. No Município de Magé a Secretaria de Educação afirmou que, além da criação de três creches novas, está sendo realizado um mapeamento, em parceria com o conselho escolar, do quantitativo de crianças em cada bairro do Município com o intuito conhecer e futuramente atender a demanda de cada um.

Sobre as proposições dos municípios de São João de Meriti e Magé, há que se destaca ainda que em São João do Meriti as Escolas Exclusivas foram extintas e todas as Escolas Municipais passaram a atender a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, esse pode ser considerado um retrocesso, uma vez que pesquisas indicam que as instituições exclusivas de Educação Infantil são as que representam maior impacto positivo no processo de escolarização das crianças (Campos, 2011). Em Magé, embora estejam fazendo levantamento de demanda, a Responsável pela Educação Infantil afirma que “se existem crianças na faixa etária de 4/5 anos fora da escola, não é por conta da falta de vagas e sim por falta de orientação aos pais, uma vez que existem famílias que consideram seus filhos nessa faixa etária como ainda muito novos para entrar no sistema escolar”.

Assim, são vários os enredos, mas a opção majoritária é pela criação de turma de Pré-escolas em Escolas do Ensino Fundamental o que pode significar uma desconsideração das especificidades da Educação Infantil. Sobre essa opção, alguns pesquisadores apontam que a relação de maior proximidade com o Ensino Fundamental é uma das principais problemáticas provenientes dessa determinação político-legal (CAMPOS, 2010; DIDONET, 2013). Sobre esse tema Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam

> Apesar da oportunidade de inclusão de uma parcela de crianças que não tem acesso a esta etapa educacional, é necessário que as práticas pedagógicas na educação infantil não se apoiem em um modelo de conhecimento escolarizante, mecânico, com propostas cujos resultados já se podem prever. Elaborar e monitorar estratégias de transição entre creche, pré-escola e escola de ensino fundamental permite refletir acerca das condições destas etapas de ensino, suas diferenciações, bem como os desafios da organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

Considerando essa como opção prioritária, perguntamos aos nossos depoentes se no Município havia alguma orientação específica para o trabalho pedagógico com as turmas de crianças de quatro e cinco anos. Os dados apontam que nos Municípios Nova Iguaçu, São João de Meriti e Japeri essa orientação está sendo episódica, através de reuniões entre as equipes da Secretaria e os diretores ou orientadores pedagógicos das Instituições. A Secretaria de Belford Roxo disse estar trabalhando na divulgação do Projeto Político Pedagógico do Município, mas não informou como isso está sendo realizado e nem mesmo se há no documento alguma especificidade para o trabalho com as novas turmas. O Município de Queimados disse ter realizado em parceria com a Fundação ABRINQ[226]. uma formação para os professores que atuam na Educação Infantil. Assim como, por conta da necessidade da nova creche, de formular um documento com orientações específicas, desenvolveram no mês de setembro de 2014, um documento com eixos norteadores para a Educação Infantil que visa: *Contribuir e dar subsídios ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas creches.* No

[226] **Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos - ABRINQ -** é uma entidade de classe de representação oficial da indústria e do setor de brinquedos. Em 2012 a Fundação inicia parceria com a P&G, e se tornam patrocinadoras do Projeto creche para todas as crianças, em localidades próximas às unidades de negócio da P&G.

Município de Seropédica a Secretaria elaborou um guia institucional, para orientar os professores por bimestre. Que segundo as coordenadoras:

> *É praticamente pronto, mas os conteúdos a serem trabalhados são mínimos. [...] Nada solto, tem direcionamento.*

Frente a essa questão, indagamos: qual seria a função do professor nessa Rede?

> *O trabalho que ele vai ser desempenhar o guia de acordo com a realidade da unidade dele. Lembrando que a nossa fala é sempre o conteúdo é mínimo. Ele pode avançar ou acrescentar de acordo com a realidade que a escola está inserida...*
>
> *A gente dá praticamente tudo. Desde o material didático a apostilha com sugestões, temos também um blog para Educação Infantil e um para creche, página no Facebook, suporte ao professor da secretaria de educação.*
>
> *Eu fico feliz. Eu falo isso na sala, minhas colegas falam: Eu quero trabalhar em Seropédica. (Ela está se referindo a sala de aula do Curso de Pós-Graduação "Docência na Educação Infantil" que está realizando)*

O município de Duque de Caxias declarou que estavam passando por um processo de reforma curricular e redefinição de algumas práticas da Rede.

A aplicação do questionário revelou uma realidade na qual a previsão é de que a expansão ocorra "nas brejas" do atendimento que já existe, sem grandes investimentos para a construção de novos prédios e concursos específicos. Embora os dados indiquem essa realidade, nossos entrevistados foram unânimes na avaliação de que a política de entrada das crianças a partir de quatro anos na escolarização obrigatória é uma conquista para a população brasileira em geral e para as crianças de modo particular. Em Nova Iguaçu, os entrevistados acreditam que a criança terá melhor relação com a aprendizagem formal. Seguindo essa mesma linha de ideia, Belford Roxo diz haver um avanço qualitativo muito grande, no sentido das crianças se tornarem mais questionadoras. O município de Mesquita apontou para outro aspecto, destacando que a partir da questão da obrigatoriedade, o responsável vai passar a ter um pouco mais de compromisso, principalmente pelo percentual de presença exigido. Essa questão está diretamente ligada a determinação de controle de frequência mínima de 60% dos dias letivos exposta no artigo 31, inciso IV da referida lei.

Os Municípios de Queimados, Seropédica e São João de Meriti consideram que o primeiro impacto é social, pois a criança pode ter acesso a escola pública de qualidade. O Município de Japeri salienta que acham válido, pois os alunos terão

maiores possibilidades de criar, e de se desenvolverem nas próximas séries, em razão do que dispõem o Projeto Político Pedagógico do Município que prioriza a "ludicidade, o cuidar e o brincar". De acordo com sua representante, seus professores estão voltados para a concepção de ter "o aluno como criança".

Já no Município de Duque de Caxias a Coordenadora de Ensino tem uma visão um pouco mais crítica dessa realidade:

> *Eu acho que é uma discussão muito ampliada, mas entendo também que no Brasil, diante da situação de desigualdade, hoje o melhor lugar para a criança é na escola. Então, é claro que o atendimento da criança de 4 anos na pré-escola é fundamental, mas eu não acho que isso consiga ser colocado na mesma frase de: "toda a criança estar na escola é melhor do que não estar". Eu acho que tem uma questão de alimentação que é muito forte.*

Em vista desse fator o município criou sete instituições de Educação Infantil chamadas CCAICs - projeto Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense – Mas o que são os CCAICs? Começaram sendo chamados de Portal do Crescimento, mas o nome foi modificado. São creches que atendem crianças em risco nutricional. Então, a criança precisa ser pesada porque só consegue a vaga para entrar nessa instituição se estive abaixo do peso indicado para a idade. É um trabalho multisetorial realizado pela Coordenadoria de Educação Infantil (representando a Secretaria de Educação), uma assistente social (representando a Secretaria de Assistência Social) e uma nutricionista (representando o órgão de Segurança Alimentar). São três profissionais que realizam uma avaliação para analisar se a criança se encontra em situação de risco nutricional. A diferença dessa instituição para uma creche, é que as famílias recebem uma cesta básica em conjunto com um assessoramento. Isso porque o município partiu do fato de que se a criança está em risco nutricional é porque essa família precisa de estabilidade.

Em Magé a Secretaria também considera proveitosa a escolarização antecipada na vida das crianças, tendo em vista que ela oportuniza e amplia as possibilidades da criança de desenvolvimento, mas frisando que escolarizar não deve ser o objetivo da Educação Infantil. A atenção à especificidade do trabalho dessas novas turmas esteve na fala de vários Representes das Secretarias. Assim como em Magé, em Mesquita também foi mencionado que a pré-escola não deve ter como objetivo a preparação para o Ensino Fundamental, mas, como fugir dessa realidade ao colocar turmas de crianças de quatro e cinco anos em Escolas de Ensino Fundamental sem uma formação em serviço que

envolva todos os membros da instituição? Os impactos da política de ampliação sobre as práticas está sendo investigado na segunda etapa dessa Pesquisa, ela poderá nos ajudar a entender melhor esse quadro em 2016, ano em que pela Lei, a universalização da pré-escola já deveria ter se tornado uma realidade.

Conclusão

A política de ampliação da Educação Básica com a obrigatoriedade de inclusão das criança a partir de quatro anos nos sistemas de ensino, representa desafios para os Municípios que possuem realidades muito distintas. Esses desafios vão muito além da oferta de vagas, envolvem também um espaço físico que favoreça a autonomia, as interações e a brincadeira das crianças, reformas em espaços já existentes, investimento em material pedagógico, ampliação das bibliotecas e políticas de formação de professores. O que pudemos perceber com a Pesquisa foi que, em 2013, ano em que elaboramos o Projeto, a Baixada Fluminense precisava criar (de acordo com o cruzamento dos dados da população existente nessa faixa-etária, com o censo de matrículas) 102.925 vagas para incluir as crianças de quatro e cinco anos no Sistemas de Ensino, e que todas as iniciativas presentes nas falas dos Responsáveis pela Educação Infantil dos Municípios investigados, pareceram tímidas diante do tamanho desse número. Nesse mesmo sentido, nos interessa saber ainda se a base quantitativa priorizada pela política de obrigatoriedade de matrícula, poderá representar um ideal de melhoria de vida das crianças diante das realidades locais.

Do quadro geral dos resultados obtidos, ficou constatado que, a Educação Infantil nos Municípios da Baixada Fluminense ainda precisa avançar nos principais termos de existência, identidade e qualidade, necessitando contar, por um lado, com uma ampla articulação de políticas e diretrizes para orientação pedagógica da Educação Infantil, em termos de definições específicas e condizentes à faixa etária. E, por outro, da ampliação e boa gestão de recursos destinados à manutenção dos estabelecimentos existentes, criação de novos, formação continuada de profissionais e desenvolvimento da Educação Infantil em seus múltiplos aspectos, especialmente no que se refere às turmas novas, de crianças de quatro e cinco anos.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010** Lei nº 8.035/2010. em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso 04/01/2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020** Lei nº 8.035/2010. em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso 04/01/2012

BRASIL. LEI 12796/12. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso 20/04/2016

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.>Acesso em: 18 fevereiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

_____et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. Caderno de Pesquisa. vol.41 no.142 São Paulo jan./abr. 2011

DIDONET, Vital. Comentários sobre a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera e acrescenta dispositivos à LDB. Brasil-DF. Rede Nacional. Primeira Infância, 2013 (mimeo).

FREITAS, Marcus Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2001.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da infância**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.195-214, abril. 2010.

KRAMER, S. et al. (Org.) *Relatório de pesquisa*: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____, S.; NUNES, M.F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental, Educação e Revista, v. 37, 2011. In: http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf

_____ *Relatório de pesquisa*: Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996. 144 p.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Grafia, São Paulo, 1999.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais – questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.

NUNES, Maria Fernanda, CORSINO, Patrícia e DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Autores	GT-04/08
Adelino Francklin **Gisela do Carmo Lourencetti**	**Didática e Formação de Professores**

A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL MINEIRA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Adelino Francklin (UEMG)
Gisela do Carmo Lourencetti (CUML)
Agência Financiadora: CAPES

1- Introdução

No ano de 2004 a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) iniciou o Projeto Escolas em Rede, com o objetivo de incorporar novas tecnologias da informação às suas atividades educativas e administrativas. No Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede (2010, p. 4), afirma-se que "seu objetivo primordial é contribuir para a redução das desigualdades regionais por meio do desenvolvimento da cultura do trabalho em rede nas escolas públicas e da incorporação das novas tecnologias ao trabalho educativo".

A SEE/MG, por meio da reportagem[i] publicada no jornal digital Mídia Mineira, de 01 de agosto de 2013, afirmou que criaria uma série de medidas para modernizar as escolas da rede, como a compra de computadores para laboratórios de informática e lousas digitais.

Por meio de uma licitação aberta pelo governo federal, através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), a SEE/MG comprou e distribuiu *tablets* educacionais para os professores que atuavam no ensino médio da REE/MG. A entrega desses equipamentos tecnológicos ocorreu no segundo semestre de 2013, mediante a assinatura por parte dos docentes, de um termo de responsabilização.

A aquisição de equipamentos tecnológicos pela SEE/MG ocorre no momento em que se verifica uma série de discursos oficiais em favor do uso das tecnologias na educação. Farias e Dias (2013, p. 103) apontam que "os textos produzidos pelos organismos internacionais, sobre inserção das TIC na educação, assumem a posição de que o uso das TIC na escola permite melhorar a qualidade no ensino".

Em uma perspectiva crítica quanto ao uso das tecnologias na Educação, verifica-se que "para a integração de tecnologias ao currículo, não basta ter tecnologias disponíveis na escola para acesso de todos em qualquer momento" (ALMEIDA e VALENTE, 2011, p. 32). Torna-se, necessário, sobretudo, formação continuada e condições adequadas de trabalho para os professores.

É relevante ressaltar que "apenas o objeto material não é suficiente para caracterizar a especificidade de uma tecnologia educacional" (CYSNEIROS, 2003, p. 97). Dentro dessa perspectiva, os equipamentos tecnológicos adquiridos pela SEE/MG, para serem considerados tecnologias educacionais, precisam ser utilizados na relação de aprendizagem e de ensino, o que implica na necessidade de oferecimento de cursos que ensinem os professores a utilizá-los no contexto educacional.

A proposta de formação deve ser voltada para a praticidade desses equipamentos tecnológicos na relação ensino-aprendizagem. Diferentemente de ensinar o manejo de tecnologias a qualquer pessoa, é ensinar alguém a usá-las em contextos educacionais, com objetivos explícitos de ensinar ou de aprender algo, ou seja, por meio de questões metodológicas (CYSNEIROS, 2003; CIMADEVILA, ZUCHETTI, BASSANI, 2013). Destarte, o uso do tablet deve ser em função da aula ministrada pelo professor, de modo a contribuir para a apresentação de imagens, links, aplicativos, pesquisas vídeos, relacionados aos conteúdos abordados.

Contudo, "não se pode ser injusto com o tempo necessário para a assimilação dos recursos tecnológicos e a transformação dos modos de fazer das práticas pedagógicas, que são antigos e complexos dentro das escolas. Não se transforma com um clique" (ARRUDA, 2012, p. 29). Além da promoção de formação continuada para o uso das tecnologias, os professores precisam de tempo para se apropriarem das mesmas. A sobrecarga de trabalho, o número excessivo de aulas semanais, o fato de trabalharem em mais de uma unidade escolar, a itinerância, são alguns dos fatores que tem colaborado para a redução do tempo do professor.

Para Teruya e Moraes (2009, p. 330):

Não basta colocar os recursos midiáticos na escola. As tecnologias por si sós não promovem uma aprendizagem significativa do conteúdo escolar, se não houver uma formação política e cultural do professorado que atua no espaço escolar para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento.

Nota-se que houve, por parte da SEE/MG, um alto investimento material em detrimento de recursos humanos, ao valorizarem a compra de equipamentos tecnológicos e não oferecerem a formação continuada para que os docentes pudessem aprender ou se apropriarem do equipamento recebido. É possível que haja uma concepção instrumentalista sobre a tecnologia por parte da SEE/MG, que é quando se "entende a tecnologia como sendo simples ferramentas ou artefatos construídos para uma diversidade de tarefas" (VERASZTO, et al., 2008, p. 69), visto que os discursos sobre estes recursos tecnológicos em si, são entendidos como forma de promoção do aumento da qualidade da educação.

Torna-se fundamental, no contexto atual, a formação continuada dos docentes no que tange ao domínio sobre as tecnologias, pois mesmo disponibilizando a Internet na escola, o ensino pode continuar a ser o mesmo, ou seja, uma mera distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição (SILVA, 2005).

Conforme afirma Moran, Masetto e Behrens (2007, p. 11) "muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente". No entanto, pressupõe-se que os docentes não sejam "resistentes" às mudanças na prática de ministrar aulas com o uso das tecnologias, mas sim que as condições de uso das mesmas é que se revelam como obstáculos. Adotar novas práticas e metodologias nas aulas requer tempo para elaboração, reflexão e constante aprendizado pelos docentes.

"O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação" (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). O uso das tecnologias na educação raras vezes é abordado nos cursos de licenciatura, bem como não são ofertados cursos de formação continuada com a frequência e abrangência necessária. Conforme estudo apresentado por Gatti (2010, p. 1374) sobre aspectos presentes nas grades curriculares e ementas de disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, "saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes".

Outro dado alarmante é que a maior parte dos professores de escolas públicas (67%) declara que aprende sozinho a utilizar computador e Internet (BARBOSA, 2015, p. 29), o que revela também a ausência de formação para o uso das tecnologias.

André (2010, p. 176) afirma que " a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados". Desse modo, conteúdos de tecnologias

educacionais deveriam integrar as ementas dos cursos de licenciatura para que os professores pudessem saber utilizá-las de modo adequado.

O uso das tecnologias tem representado um elemento a mais no processo de intensificação e precarização do trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2007; FIDALGO, et al., 2009; MARINHO, 2005) . Assim, "resistências", "acomodações", "fraudes", "boicotes" existem, mas acreditamos que possam estar relacionadas às inadequadas condições de trabalho e à ausência de formação continuada para os professores.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma dissertação de mestrado em Educação Escolar, e possui como objetivo analisar as percepções dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio da REE/MG sobre a necessidade de formação continuada para o uso de equipamentos tecnológicos na educação.

2- Metodologia

Para a coleta de dados, aplicamos inicialmente um questionário que teve como objetivo verificar se os docentes possuíam conhecimentos básicos de informática e se realizavam algum curso de formação continuada.

Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores que atuavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de diferentes na REE/MG. Os professores apresentaram suas percepções sobre o uso das tecnologias no contexto educacional e sobre a (ausência) formação continuada para o uso das tecnologias na educação. As entrevistas foram integralmente gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Consideramos que a realização de entrevistas foi a melhor forma para obter as informações que apresentassem respostas para as nossas indagações sobre as condições de trabalho dos docentes e o uso das TIC por eles. Conforme afirma Ludke e André (1986, p.34) "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

A seleção dos professores secundários para as entrevistas contou com o critério de tempo de experiência na REE-MG, tendo o tempo mínimo de 10 anos de experiência como docente, ter conhecimentos básicos de informática, ser reconhecido como bom

profissional pela comunidade escolar. Esses critérios foram definidos por acreditarmos que o entrevistado poderia apresentar maior segurança para responder às questões, tendo em vista o fato de conhecer mais aprofundadamente as condições de trabalho na REE-MG e possivelmente ter acompanhado pelo menos parte do processo de inserção das diversas tecnologias na educação ao longo destes últimos anos. Os entrevistados selecionados lecionavam em escolas diferentes da REE/MG, o que permitiu que se tivesse uma visão mais ampla da realidade dessa rede de ensino.

Foram selecionados um docente que ministrava cada uma das seguintes disciplinas: História, Geografia, Matemática, Biologia (ou Ciências) e Língua Portuguesa. A opção por docentes que lecionavam essas disciplinas ocorreu por possuírem quantidade maior de aulas semanais conforme a matriz curricular. Esse critério foi adotado por acreditarmos que por possuírem maior carga horária de aulas semanais em cada turma, poderiam ter maiores oportunidades de utilizar as tecnologias em sala de aula.

Para a identificação dos docentes entrevistados na pesquisa, utilizamos a letra D (referente à docente) acrescida de um número, a fim de não expor a identidade do docente.

A abordagem da nossa pesquisa foi qualitativa por entendermos que os dados coletados deveriam ser analisados em profundidade. Para Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992, p. 76) "cumpre apenas enfatizar que se a preocupação metodológica do pesquisador ao trabalhar com análise qualitativa reside em uma apreensão abrangente do fenômeno estudado".

3- Resultados obtidos

Por meio do questionário aplicado, verificamos que três, dos cinco professores entrevistados, já haviam realizado algum curso de formação continuada para o uso de recursos tecnológicos e todos possuíam conhecimentos básicos de informática.

Através das entrevistas gravadas, os professores afirmaram que não se sentiam preparados para utilizarem as tecnologias de forma adequada na educação.

Não me sinto totalmente preparado. (D1; D3; D4);

Não. Porque ninguém me treinou. (D2);

Sinto. (risos). Eu sinto porque eu sou preparado numa outra escola particular que ela é pura tecnologia. (D5)

Umas das razões para o fato de se sentirem despreparados no que concerne ao uso das tecnologias talvez seja a baixa remuneração dos mesmos. De acordo com a pesquisa TDEBB (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) 62,7% dos professores da REE/MG recebem até 2 salários mínimos. Para Marinho (2005, p. 41) um dos fatores para a exclusão dos docentes às novas tecnologias são os baixos salários que recebem. Desse modo, dificilmente conseguem comprar equipamentos tecnológicos recém-lançados para uso pessoal e pagar por cursos de aperfeiçoamento.

A resposta do D5, ao mesmo tempo em que manifesta um sim, indiretamente remete à sua ausência em cursos de formação para o uso das tecnologias na REE/MG. A risada, como forma de ironia, apresenta que a formação continuada que o docente tem obtido deve-se apenas às contribuições da rede privada, enquanto a rede pública não estaria lhe propiciando oportunidades de formação.

É preciso que os professores saibam mais que utilizar as tecnologias tecnicamente, pois é fundamental a sua utilização como recursos didáticos que podem propiciar o processo de ensino-aprendizagem (ALVARENGA, 2011). Talvez seja por essa razão que os professores afirmaram não se sentirem preparados totalmente para o uso das tecnologias de forma adequada na educação.

Todos os docentes afirmaram que não houve curso de formação para o uso do tablet educacional.

Não, nenhum. Nenhuma orientação. (D1; D2; D4; D5)

Não. Só chegou e entregou para nós. (D3)

Por essa razão, o tablet educacional apresentou-se apenas como um objeto sem utilidade na prática docente. Sem orientações e formação para o uso adequado desse equipamento tecnológico no contexto educacional, não houve forma de cumprir com o que deveria ser a sua principal função, servir como mais um recurso para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, três docentes entrevistados afirmaram que a SEE/MG oferece outros cursos de formação continuada sobre o uso de tecnologias para os docentes que atuam na REE/MG, apesar de não terem cursado. Sobre estes cursos, fizeram algumas ressalvas, tais como:

Proporciona de vez em quando, uma vez no ano, ou nem isso. São estudos obsoletos, por exemplo, os alunos usam Windows, e eles acabam proporcionando o Línux. Então o que acontece? Esses não são repassados para os alunos porque os alunos não se interessam, porque para eles é uma coisa que eles não vão usar. Então acabam não sendo repassado. Muitos professores também não querem fazer o curso porque acham desinteressante. (D1)

Eu acredito que tenha. Mas, lá na minha escola, tem profissionais que pedem um para outro para ensinar. Me ensina professor? Faz pra mim a minha avaliação de desempenho aqui no computador? Faço, vem cá. Mas porque esses professores não vão fazer o curso, que as vezes a superintendência disponibiliza, de Línux? Porque eles fazem no horário da nossa aula. Como que a gente vai deixar de dar aula para ir lá fazer o curso? A maioria dos professores tem duas ou mais atividades. (D2)

Não. Eu nunca tive conhecimento de nenhum curso neste sentido. (D3; D4)

Tem. Eu particularmente não participei de nenhum devido a não "casar" tempo. Mas muitos professores aqui da minha escola já fizeram e eu não vi um resultado assim efetivo. (D5)

A dificuldade em conciliar os horários de trabalho com os horários dos cursos estão entre as maiores dificuldades apresentadas pelos entrevistados. A extensa jornada de trabalho semanal dos docentes pode estar entre os obstáculos para participação nos cursos. A liberação dos docentes do trabalho na REE/MG para frequentar os cursos também não tem sido uma alternativa apresentada, conforme as suas observações.

A formação do professor para usar as tecnologias não tem como objetivo fazer dele um especialista em informática, mas, sim, de criar condições para que se aproprie das diferentes tecnologias (MARINHO, 2005). Entretanto, os docentes consideram os cursos ofertados pela SEE/MG inferiores e que não despertam o interesse quando repassados aos alunos. A opção da SEE/MG pelo sistema operacional de computadores Línux, em detrimento do Windows, é alvo constante de críticas pelos docentes. Alunos e docentes consideram este sistema operacional inferior e revelam imensa dificuldade de uso. Dentro desta perspectiva Silva e Garíglio (2010) apontam que há uma distância

entre o processo de capacitação e a realidade escolar, segundo os professores. Com isso, os cursos sobre o uso do Línux não foram realizados pela maioria dos docentes da REE/MG, o que dificulta o uso dos computadores dentro do ambiente escolar.

Um dos entrevistados apresenta a percepção de que não observou resultados efetivos dos docentes que realizaram os cursos, bem como comentários positivos sobre os mesmos. Nota-se que a indiferença dos docentes que participaram dos cursos quanto aos conteúdos abordados pode desestimular os demais docentes que também iriam cursar. "A formação dos professores para uma utilização mais eficaz da tecnologia, mesmo que de um modo geral, apareça como prioridade nos objetivos da implantação das TIC nas escolas, ocorre de forma precária" (LARANJO, 2008, p. 83). Para Arruda (2012) quando as propostas são defeituosas, a formação é precária, em termos pedagógicos, o docente poderá fazer mau uso das tecnologias.

Os entrevistados D3 e D4 afirmaram que não são oferecidos cursos de formação para uso das tecnologias pelos docentes da REE/MG. Este dado revela que se há cursos sobre o uso das tecnologias educacionais ofertados pela SEE/MG, os mesmos podem não estar sendo divulgados de forma ampla.

Os entrevistados D1, D2 e D4 afirmaram no questionário aplicado sobre o uso das tecnologias que já haviam realizado cursos para utilização de recursos tecnológicos. Observa-se, entretanto, por meio de suas respostas nas entrevistas gravadas, que não foram cursos proporcionados pela SEE/MG.

4- Considerações Finais

Em consonância com os discursos internacionais e nacionais em favor do uso das tecnologias na educação, a SEE/MG passou a também defender o uso das tecnologias educacionais como necessidade do atual contexto. Entretanto, verificou-se apenas o marketing da SEE/MG por meio de reportagens e compra de equipamentos tecnológicos, sem oferecer condições de uso dos mesmos pelos docentes da REE/MG.

Os docentes não se sentiam preparados para utilizarem as tecnologias de forma adequada na educação. A veloz transformação tecnológica na sociedade, a escassez de tempo dos docentes devido ao acúmulo de trabalho e a ausência de formação continuada, foram fatores que colaboraram para este distanciamento entre as tecnologias utilizadas por alunos fora do ambiente escolar e as práticas pedagógicas dos docentes. Tudo isso ocorreu em meio às reformas educacionais originadas na década de 1990 e

que provocaram muitas mudanças no trabalho docente. Desse modo, a massificação do ensino e a inserção de tecnologias no contexto escolar ocorreram sem o devido respaldo à formação continuada e às condições de trabalho docente.

Alguns projetos significativos implantados pela REE/MG como a Escola de Formação e Desenvolvimento de Profissionais Educadores de MG (Magistra), o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), e um projeto adotado que é o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, não foram citados pelos entrevistados como forma ou possibilidades de formação continuada para o uso das tecnologias. É possível que não tenham sido bem divulgados ou que não estejam de fato colaborando para a formação continuada dos professores.

Entre os obstáculos para a formação continuada elencados por eles, consta a dificuldade em conciliar com os horários de trabalho. Uma solução possível para este impasse poderia ser a inserção de dias destinados para a formação continuada dos professores no calendário letivo.

Realizar uma consulta juntamente com os professores antes de ofertarem os cursos direcionados para o uso das tecnologias poderia evitar que os cursistas considerassem os cursos fracos ou desinteressantes, como o curso sobre o Línux.

Por fim, verificamos que a intensificação e precarização do trabalho docente na REE/MG têm sido implicações da ausência de formação continuada para o uso das tecnologias nessa rede de ensino. O reduzido tempo que os docentes possuem para se apropriarem das tecnologias, a responsabilização sobre o uso de equipamentos tecnológicos, a exemplo dos tablets educacionais, sem a formação adequada e consequentemente o mau uso das tecnologias, revelam-se como implicações negativas para o trabalho docente.

Para uma posterior pesquisa, seria relevante a investigação para responder as seguintes questões: como a SEE/MG poderia viabilizar os cursos de formação continuada para o uso das tecnologias na REE/MG? De que forma os cursos para o uso das tecnologias na escola poderiam ser mais voltados para a prática pedagógica e mais atraentes para os professores?

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A.. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011. 93 p.

ALVARENGA, C. E. A.. Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, Z. M. M. B.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados da entrevista: uma proposta. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

ARRUDA, H. P. de B.. Planejamento de aula e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio. 2012. 256 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

BARBOSA, A. F. TIC Educação 2014: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. Livro eletrônico. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: < http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

CYSNEIROS, P. G.. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, Bahia, n. 7, p. 88-107. 2003. Disponível em: < http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2792/1970>. Acesso em: 17 dez. 2015.

FARIAS, L. C.; DIAS, R. E.. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, jul.-dez. 2013. Disponível em: < http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201383/2811 >. Acesso em: 10 jan. 2016.

FIDALGO, F. et al. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: FIDALGO, F. et al. (orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009. 239 p.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

LARANJO, J. de C.. Informatização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma análise de seu impacto sobre o trabalho docente. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARINHO, C.. O uso das tecnologias digitais na Educação e as implicações para o trabalho docente. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, D. A.. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, SP, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 25 fev. 2015

OLIVEIRA, D. A. e VIEIRA, L. M. F.. Pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil". Belo Horizonte: Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, GESTRADO, UFMG, dez. 2010. 116 p. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 13 Jul. 2014.

OLIVEIRA, W. L. de. O Docente do Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e Comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho. 2007.136 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

Secretaria de Educação anuncia investimentos em equipamentos de informática para modernizar as escolas mineiras. Mídia Mineira. Minas Gerais: Cataguases, 01 ago. 2013. Disponível em: <http://www.midiamineira.com/2013/08/secretaria-de-educacao-anuncia.html> Acesso em: 13 jul. 2014.

SILVA, C. T. A. da; GARÍGLIO, J. Â.. A formação continuada de professores para o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, Paraná, v. 10, n. 31, p. 481-503, set./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Adelino/Downloads/dialogo-4289.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

SILVA, M.. Internet na escola e inclusão. In. ALMEIDA, M. E. B. & MORAN, J. M.. Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro. Brasília: SEED-MEC, 2005.

TERUYA, T. K.; MORAES, R. de A.. Mídias na Educação e Formação Docente. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27, p. 327-343, jul./dez. 2009. Disponível em: < periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/7481/5786>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VERASZTO, E. V. et al.. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito.Revista Prisma.com, n.7, p. 60-85, dez. 2008. Disponível em: < http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/681/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Autores	GT-20/14
Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos	**Psicologia da Educação e Sociologia da Educação**

VIGOTSKI – CINEMA: DIOLAGO E APROXIMAÇÕES DENTRO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos – UFES

Agência financiadora: CAPES

1. Introdução

A pesquisa inicial que dera origem a este artigo pretendia estudar o conceito de catarse desenvolvido por Vigotski no seu livro Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 1999b), para tal se fazia necessário além de seu estudo, conhecer se dentro do campo educacional existiam pesquisas que já o tivessem trabalhado, e caso existissem, se estas o desenvolveram analisando o cinema como manifestação artista. Para tal, dentro do período de dez anos, entre 2002 e 2012, até o início de nosso estudo com relação a *Vigotski - Cinema* dentro do campo acadêmico no Brasil, iniciou-se o levantamento e revisão da produção teórica no campo da educação, referente ao objeto de estudo: Educação – Cinema, fundamentados sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, e o conceito de *catarse* como proposto por no livro Psicologia da Arte. As fontes acessadas foram: os Grupos de Trabalho (GTs) "Educação e Arte" (GT24), "Educação e Comunicação" (GT16) e "Psicologia da Educação" (GT20) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); os periódicos "Educação & Sociedade", "Educação & Realidade" e a "Revista Brasileira de Educação" da ANPED; e o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os estudos da obra de Vigotski levaram a questionar o porquê se no início do século passado, o cinema já constava com grande repercussão na sociedade russa (BARASH, 2011), não aparece analisado no *Capítulo 10* do seu livro. Destarte, é de interesse saber se, alguma pesquisa sobre cinema abordava tal análise, a partir do conceito de *catarse*. Entretanto, apenas direcionar-se-á o dialogo com os trabalhos encontrados na CAPES, posto que nos demais espaços de busca fora nula a presença de trabalhos de acordo com nosso objeto de estudo.

Os descritores, Vigotski e cinema, apontaram a existência, durante o recorte temporal, de um considerável número de pesquisa, não entanto, pouco diálogo entre a

sétima arte e o Mozart da Psicologia (ALFONSO, 2008); (VYGODSKAIA, 1995), desconsiderando assim seus aportes ao campo da arte, presente em suas primeiras obras (VIGOTSKI, 1999b; 2009; 2010). Desta forma, se pretende apresentar uma análise e comprovar se dentro da constelação conceitual proposta pelo psicólogo bielorrusso, o conceito de catarse fora utilizado ou contemplado dentro destes estudos sobre cinema, posto que fora a única manifestação artística não comprovada em Psicologia da Arte. Neste livro, mesmo que tenha estudado as demais manifestações artísticas para comprovar a *lei da reação estética* e assim explicar o efeito da *catarse*, o cinema, como obra do trabalho de criação, não foi considerado. Porem, todas estas inquietações, da psicologia da arte, permitiram a retomada, nos últimos trabalhos que desenvolveu, seus estudos sobre a dimensão estética, iniciados no seu segundo trabalho acadêmico. A bibliografia demonstrou que suas pesquisas e colaborações mudaram a produção de um dos pioneiros do cinema russo, S. M. Eisenstein, que defendeu o "cinema intelectual" a partir de uma perspectiva de análise psicológica da imagem (SOARES, 2001; BARASH 2011; SHKLOVSKI, 2009). Sua curta vida (1896-1934) impediu uma retomada mais profícua de seus trabalhos de juventude; Muitos não acabados ou profundamente verificados, como é o caso especifico da *catarse* e a comprovação da *lei da reação estética* dentro do cinema. Este, "era um período de reavaliação dos valores antigos que começava com a "análise" da literatura e da arte" (LEONTIEV, 1986, p. 7) quando Psicologia da Arte fora escrito (1925), e já o cinema representava a nova manifestação artística do século XX, passando de simples instrumento científico a instrumento de educação cultural para as massas dentro da indústria cultural (ADORNO, 1954), porem mesmo assim não lhe foi dedicada, por Vigotski, uma simples menção em seus estudos a essa nova forma de linguagem. Todavia, entende-se, que assim como a poesia, analisada por Vigotski (1999b), produto do processo de criação humana, é possível nela comprovar a lei da reação estética, capaz de transformar o espetador ao vivenciar o processo catártico da obra; por conseguinte, seus primeiros estudos podem ajudar as pesquisas atuais que procuram um dialogo a partir da Psicologia Histórico-Cultural e o cinema. O próximo tópico objetiva apresentar um levantamento sobre o que tem sido desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação, dentro do recorte temporal, respeito a Cinema - Vigotski.

2. Produções científicas na CAPES

No banco de dissertações e teses *online* da CAPES, verificou-se que, no início dos anos 1990, as pesquisas sobre Vigotski no Brasil foram quase nulas ou muito incipientes. A primeira pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, foi em 1992. Após vinte anos, o levantamento apontou várias pesquisas com foco em Vigotski (576 trabalhos), como também diversos trabalhos sobre cinema (2839 trabalhos). Entretanto, não foram frequentes os estudos sobre a sétima arte, fundamentados sob a abordagem vigotskiana, mas sob a óptica de outros referenciais teóricos. Entende-se que, mesmo que as pesquisas não considerem os estudos em Psicologia da Arte; o apontes nele contido já são base para muitas das categorias desenvolvidas, posteriormente, nas obras mais conhecidas pelos seus seguidores.

Entende-se, também que, a pesar do pouco número de trabalhos, no âmbito da academia brasileira (só duas dissertações) que debatem o cinema a partir de seus estudos, e o próprio autor não ter desenvolvido uma teoria em si no seu livro, como o fizera com as demais artes, para aprofundar nas bases artísticas e formas mais desenvolvidas que configurariam uma verdadeira *psicologia* da arte ou uma psicologia da *arte* (LEONTIEV, 1986), seu pressuposto de base marxiana, compreendia que "[…] as formas mais desenvolvidas da arte são a chave para a compreensão das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem é comparada com a dos macacos; A tragédia de Shakespeare explica os mistérios da arte primitiva y não vice-versa" (VYGOTSKI, 1997, p. 173), para analisa-lo; Ainda assim é possível considerar que: seu trabalho inicial tem muito a contribuir para o desenvolvimento do pensamento e estudos relacionados ao potencial da sétima arte, na reação e formação da sensibilidade — da educação estética do espectador —, temática que cada vez mais faz parte do universo de discussão no âmbito da educação, mesmo que sob outras perspectivas e referenciais teóricos (CASTRO, 1986; LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003; DUARTE, 2009; PIMENTEL, 2011; FRESQUET 2013). Por outro lado, aprofundar e analisar, estes autores, é de suma importância, posto que, como a grande parte dos estudos, dentro da Psicologia Histórico-Cultural, estes pesquisadores desconsideraram o livro *Psicologia da arte* para fundamentar suas reflexões. Estas duas, como a maioria, permanecem nos livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*. Além disso, as categorias conceituais estudadas pelos autores (MUNHOZ, 2002); (SOUSA, 2011) correspondem a *memória* e a *mediação*, respectivamente. Categorias muito estudadas, a primeira sendo 25 dissertações, e a segunda, 104 trabalhos, das quais 18 teses e 86 dissertações, se comparadas com a categoria catarse que fora contemplada por 6 pesquisadores sendo, 1

Teses e 5 dissertações. Ambos os trabalhos recorrem a Vigotski como suporte para dialogar com o cinema. No primeiro, é possível encontrar outra obra: *Os Manuscritos de 1929* (VIGOTSKI, 2000b), entretanto comentada por PINO (2000; 2005). Estes trabalhos consideram o *cinema* como manifestação artística. Ideia defendida, em 1915, pelo poeta estadunidense Vachel Lindsay (TURNER, 1997; DUARTE, 2009). Munhoz (2002) e Souza (2011) consideram seu objeto de estudo como arte, entretanto, diferenciou sua abordagem, basicamente, no uso que fazem das categorias conceituais que justificam o diálogo com o cinema; Munhoz (2002) a partir da *memória* e Sousa (2011) da *mediação*. A seguir, analisaremos mais detalhadamente cada um dos trabalhos desenvolvidos por estes dois autores.

3. CAPES: Vigotski e cinema

3.1. **O poeta**: *a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica*

De cunho etnográfico, - *O poeta: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica*- se desenvolve a partir da pesquisa-ação. O objetivo foi produzir um vídeo e, para tanto, fundamentou-se em Bakhtin[227] e Vigotski, esse último pela "[...] necessidade de uma teoria psicológica humana que permitisse um entendimento das relações entre linguagem verbal e pensamento em termos de suas articulações e desenvolvimento" (MUNHOZ, 2002, p. 9). Procura-se entender, a relação entre pensamento e linguagem, assim como o conceito de *mediação* entre homem - natureza, a partir dos signos como instrumentos indispensáveis dentro do processo de humanização. Concordamos com Munhoz no tocante à importância da cultura e da sociedade como mecanismo de transformação e constituição da individualidade, tornando-se "a cultura parte da natureza de cada pessoa" (MUNHOZ, 2002, p. 10). Entretanto, há de se discordar da interpretação feita das ideias de Vigotski, sobre a necessidade de se criar uma psicologia marxista que explicasse a crise da psicologia, pois Munhoz entende que Vigotski "[...] repudiou o "método das citações" que vários contemporâneos seus utilizavam para agradar ao novo regime, instalado na Rússia com a revolução, levando a cabo a grande missão de explorar o ser humano dentro de perspectivas que valorizassem o tecido social" (MUNHOZ, 2002, p. 11). Pois, ao reduzir um projeto coletivo e social a uma simples expressão de *regime*, por se tratar

[227] Não nos deteremos a apresentar as contribuições de Bakhtin neste trabalho, assim como sua escolha, mas a sim a presença de Vigotski dentro da produção de Munhoz (2002).

de uma sociedade onde prevalece a *ditadura do proletariado*, se desconsidera o engajamento em que muitos intelectuais, entre eles Vigotski, estavam inseridos. Portanto, iniciar uma análise crítica da sociedade já condicionando o leitor a certa falta de liberdade criativa reduz tanto o processo criador quanto a obra a uma simples repetição panfletária do conteúdo a serviço do órgão hegemônico no poder, que deveria, com a nova arte "[...] revelar o homem contemporâneo; não o burguês, mas o homem cultural, o homem desenvolvido, o homem socialista" (BARROCO, 2007, p. 39). Destarte, a nosso ver, Munhoz (2002) não compreende que nas palavras expressadas por Vigotski há um chamado para que todos os colegas e intelectuais procurassem uma escrita crítica e reflexiva que tivesse como fundamento o materialismo histórico e dialético, porém de forma que seguisse conscientemente o método de Marx e não o uso meramente repetitivo de suas frases. Em *Psicologia da arte*, é possível observar que, para Vigotski, é em Marx que deveriam se encontrar as bases teóricas, o fundamento para a construção da nova sociedade e a configuração de uma nova psicologia, a psicologia marxista, iniciada com Blonski (SHUARE, 1990). Para tal propósito, parte do "repúdio a citações" como enfatiza Munhoz (2002). Vigotski (1999b) exalta a compreensão do método para uma nova escrita da psicologia. Em seus trabalhos, publicados em vida, não há nenhuma menção a imposições do regime político soviético, tal como proposto por alguns grupos de estudos vigotskianos no Brasil, mas de uma *politização das ciências*. Não obstante, não resta dúvida, pela vasta obra produzida em pouco tempo, de seu engajamento na escrita de uma verdadeira psicologia marxista ao seguir os estudos de Kornilov. Por outro lado, os trabalhos acadêmicos que defendem que Vigotski apenas escreveu sobre Marx como consequência da imposição do Estado Soviético parece desconhecer verdadeiramente as bases teóricas da obra de Vigotski ou tem a intenção de afastá-lo dos fundamentos ontológicos da filosofia marxista que orientam as reflexões do psicólogo russo (DUARTE, 2004); (VYGOTSKY, 1930).

A palavra "social" e os "signos", no trabalho de Munhoz (2002), são fundamentais para a teoria de Vigotski. Ao fazer uso das palavras de Vigotski para fundamentar a crítica a Delval sobre o seu desconhecimento dos princípios mais elementares da concepção marxista, ou seja, materialista, dialética e sócio-histórica, Destaca, Duarte que "[...] o próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social" (VIGOTSKI, apud DUARTE, 2004, p.192). Assim, o conceito de *atividade mediadora* no processo de desenvolvimento do sujeito não está reduzida a um tipo só de mediação, mas, pelo contrário, a um sistema que têm lugar

entre o indivíduo e sua realidade social. Os signos são mediadores indissolúveis do processo de desenvolvimento psíquico do sujeito.

Outro ponto de concordância com as ideias de Munhoz (2002) ocorre quando especifica que Vigotski "[...] evidenciou os erros de uma psicologia que não considerava as questões afetivas no trato do intelecto" (MUNHOZ, 2002, p. 11), pois "[...] a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto" (VIGOTSKI, 2000, p. 16). Contudo, fazer uma interpretação generalizadora deste pensador a partir apenas do livro *Pensamento e linguagem* compromete todo o pensamento dialético desse autor, pois desse modo apresenta-se uma leitura fragmentada e parcial da obra. E esta se caracteriza pela firme orientação objetivista do pensamento desse psicólogo (GONZALEZ REY, 2013). Especificamente o seu primeiro capítulo, que foi a base referencial de Munhoz (2002) para a aproximação teórica, possibilita afirmar que nesse momento específico da obra de Vigotski que o pensamento não é uma construção, mas um reflexo, pois é recebido, não produzido, ou ainda, segundo o pensador, não pode haver separação entre o ato de pensar e o afeto (VIGOTSKI, 2000).

Nesse livro, ao mesmo tempo em que Vigotski fala da unidade entre o cognitivo e afetivo, é evidente a força que atribuiu ao pensamento como reflexo da realidade quando disse que "[...] no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado" (VIGOTSKI, 2000, p. 12). Essas contradições, dentro da própria obra do psicólogo, apresenta a riqueza do pensamento dialético de Vigotski em movimento constante. Por outro lado, quando analisado o livro *Psicologia da arte* se evidenciam vários momentos, na escrita de Vigotski, algumas vezes um pensamento determinista linear, em outras um pensamento completamente contrário no qual "[...] as ideias do próprio pensamento são portadoras de resíduos de afetos de relações da pessoa" (GONZALEZ REY, 2013, p.93).

Munhoz (2002) tem como base para a criação do seu filme, *O poeta ...,* o exemplo de Dostoievski mencionado por Vigotski (VYGOTSKI, 2001, p.326), ao fazer referência à conversa entre pessoas embriagadas. Enfatiza a importância da entonação para a compreensão das variações dentro do significado da palavra. Contudo, é preciso lembrar que a produção de sentido é dada por um conjunto de elementos psicológicos que aparecem na consciência diante da palavra. Ou seja, Vigotski considera que o significado subjetivo dado à palavra não é meramente intrapsíquico, mas que tal significado está organizado na consciência do sujeito. No processo de apropriação dos signos, como instrumentos mediadores, encontra-se, para Vigotski, a categoria central

para a análise do desenvolvimento das estruturas superiores. Sendo estes a ponte das estruturas inferiores e culturalmente formadas. Dessa maneira, fica evidente, no conceito de *mediação* e no exemplo de Dostoievski, que a importância não radica no Outro e não é a relação com o Outro, mas nos diversos tipos de linguagens, portadores dos signos, produzidos pelas forças sociais dos interlocutores.

Para a constituição da personagem principal (o poeta) e, em especial, da realização da "cena 7", na qual se faz uso da palavra e seus significados, Munhoz (2002) reconhece a importância dos estudos de Vigotski. Assim, segundo o autor é nesse momento do trabalho que se sintetizam as categorias conceituais de seu referencial teórico. Os estudos sobre a linguagem, para Munhoz (2002), na obra de Vigotski o levaram a "[...] pensar a fala como algo desenvolvido no indivíduo a partir do meio social" (MUNHOZ, 2002, p. 18), ressaltando a importância atribuída ao meio social e ao Outro (mãe, pai, irmãos e amigos) dentro do processo de desenvolvimento da fala. É também por meio da linguagem que é possível a apropriação da cultura. Assim, a apropriação da natureza social se tornará a natureza psicológica do sujeito. Também nas palavras de Munhoz encontramos a importância do significado atribuído ao encontro entre a fala e o pensamento, muito discutido no livro *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2005). Neste livro Vigotski ressalta o movimento e as transformações que sofre o pensamento até se constituir como fala. A compreensão da linguagem está no uso social da palavra, que sem significado seria uma unidade vazia. Assim também há de se ressaltar que se o pensamento não se constitui apenas com palavras "[...] é por meio delas que passa a existir" (VIGOTSKI, 2005, p. 156). Também analisa o processo entre pensamento e palavra de forma dialética e não separada. Dessa forma, o plano fonético (exterior), o semântico e do significado (interior) se complementam e, para seu estudo, a distinção é de grande importância, "[...] embora formem uma mesma unidade e tenham suas próprias leis de movimento" (VIGOTSKI, 2005, p.157).

Não se pode analisar a função social da palavra separada de seu significado cultural. A palavra ganha sentido se é parte da produção de grupo social e cultural. Munhoz (2002) também faz referência ao significado dentro da linguagem da produção fílmica, isto é, à sua transição dentro do mundo do simbólico que tem lugar por meio da *imaginação* e da *fantasia*, para dar origem à chamada *atividade criativa*. Para a existência humana, a *fantasia* e a realidade desempenharão um papel importante na conduta do homem e no desenvolvimento da psique, já que a imaginação não será "[...]

uma diversão caprichosa do cérebro, algo perdido no ar, mas uma função vitalmente necessária" (VIGOTSKY, 2003, p. 15). Assim "[...] a inclusão da imaginação, dentre os processos funcionais aos quais se vinculam a construção da imagem subjetiva da realidade demanda, de partida, uma observação à qual se vincula a própria definição desse processo" (MARTINS, 2013, p. 226).

Em Munhoz (2002), a maior contribuição da obra de Vigotski não radica só em tentar explicar a tese pelos conceitos da linguagem, mas pelo processo que se deu na criação e na transformação do objeto, juntamente do sujeito da criação. É nesse processo de transformação, tanto do sujeito quanto do objeto da criação, que se confirma o processo do objeto de reflexão deste trabalho. Este autor pode ter partido da imaginação, da combinação de elementos apresentados por Vigotski para a criação do filme *O poeta ....* pode ter recorrido ao trabalho de Dostoievski, mas o objeto produto de sua fantasia representa algo novo "[...] não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum objeto real, porém ao receber forma nova, esta imagem "cristalizada", começa a existir realmente no mundo e a influenciar sobre os outros objetos (VIGOTSKY, 2003, p. 24).

Por meio da imaginação o sujeito suplanta sua experiência sensorial, vivida com a obra de arte, o modo como o mundo nela está representado, assim como o mundo que a ela deu vida. Com isso, a realidade representada nos diálogos, e na obra de arte só existe como ponto de apoio e existência à imaginação desenvolvida durante a atividade criadora. Por conseguinte, o trabalho de Munhoz (2002), se resolvido dentro da proposta estética de Vigotski (1999b), não apenas provocará uma *catarse* no autor, mas no espectador.

3.2.**Salas/ celas, Sinas e cenas**: *o cinema no contexto prisional.*

O segundo trabalho encontrado *Salas/ celas, Sinas e cenas: o cinema no contexto prisional* é o título da dissertação de Souza (2011), cuja metodologia foi a pesquisa-ação, pois, segundo o autor, com essa metodologia permite-se tanto a construção de dados quanto a intervenção no contexto da realidade. Porém, entende-se que "[...] intervir no contexto da realidade" (SOUZA, 2011, p.49) a partir da perspectiva do materialismo histórico, base da Psicologia Histórico-Cultural, abrange ações maiores que ultrapassam as fronteiras intramuros desse sujeito prisional; intervir na realidade seria em si a superação dos conflitos sociais que o colocaram na situação de esquecimento e exclusão sociocultural. Uma ação pedagógica que não tenha como base tais pressupostos tenderia a contribuir para uma formação meramente quantitativa, e não

qualitativa do sujeito. Este autor parte da premissa de que o pesquisador não é um mero observador, mas partícipe da relação com o objeto da investigação, consoante um discurso que tem permeado o campo acadêmico, que entende e reforça a divisão e dicotomia entre conhecimento tácito e teórico, com a ideia de que afastar-se da teoria nos aproxima mais do nosso objeto de estudo, possibilitando a sua transformação.

No campo da educação tem havido uma tendência ao enaltecimento do espírito pragmático e da racionalidade (LOUREIRO, 2007, p. 522), tornando o pensar "cativo da imediaticidade e dos imperativos pragmáticos de lucro e exploração capitalista" (LOUREIRO, 2007, p. 528). Moraes (2001) denominou este fenômeno de *recuo da teoria* acompanhada "[...] da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo" (MORAES, 2001, p. 10), que no "saber fazer" a teoria passa a ser perda de tempo, quando não mera oratória persuasiva.

Não se pretende, com isto, uma crítica à escolha da metodologia de pesquisa ou mesmo o desmerecimento do trabalho, todavia como apontou a análise do levantamento bibliográfico, fazer uma ressalva do recuo à discussão teórica que tem sido gradativamente "[...] suprimida das pesquisas educacionais, o que [...] podem repercutir, de curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento na área" (MORAES, 2001, p. 10). A autora considera que uma das causas imediatas da *marcha-ré intelectual* e teórica é a necessidade de os programas de pós-graduação e pesquisadores se adaptarem às políticas impostas pelos órgãos de pesquisas e com *este*, crescem cada vez mais o ceticismo e o pragmatismo dentro do campo da pesquisa e da educação.

A partir desse pensamento, pode-se entender que a análise da sociedade não se dá apenas na ação, na prática e no conhecimento tácito. A própria história tem demonstrado que o ser humano não possui a faculdade de ver a essência das coisas diretamente e, para tal propósito, faz uma viagem inversa à estrutura da realidade cotidiana.

Esclarecida e feita essa breve alusão ao termo *recuo da teoria* (MORAES, 2001) e *aversão à teoria* (LOUREIRO, 2007) dentro do campo das pesquisas educacionais, há de se concordar com o trabalho de Sousa (2011) ao constatar que, na atividade dos presidiários com o objeto (filme), a *reação estética* experimentada é de suma importância para a transformação deles, pois o objetivo psicológico da produção fílmica não é repetir as reações reais, muito menos reproduzir os sentimentos do criador, mas a superação e o triunfo sobre a obra experimentada no seu contato e por meio da *catarse*. Assim sendo, todo o prazer propiciado pelo cinema não é meio de contemplação da

vida, mas decorre da condição de o ser humano ser superior à própria vida, à sua própria realidade. Isso remete à reflexão dos evangelhos (VIGOTSKI, 1999b; 2003) quando questiona se o que se pretende com o processo formativo do homem é uma multiplicação ou uma transformação cognitiva. Destarte potencializar com a projeção uma transformação *em si* do sujeito prisional para uma transformação *para si* a partir das relações sociais e da apropriação do legado histórico-cultural, mediado pela imagem em movimento, leva à escolha de um material que desperte e revele no psiquismo do sujeito novas forças, novas possibilidades de sentir, de se expressar e de reagir diante da realidade objetiva em que está inserido.

Quando o espectador assiste a obra fílmica e se apropria da dimensão estética, criam-se aí as condições mínimas de possibilidade para que tenha ampliada sua concepção sobre um determinado fragmento ou mesmo o conjunto de um fenômeno. O filme pode levar o espectador a desenvolver um sentido (olhar) mais apurado e até mesmo generalizar e unificar fatos do seu cotidiano, muitas vezes dispersos e distantes de sua compreensão. Isto seria possível em sua plenitude se tivesse lugar o segundo milagre da transformação realizada por Jesus, que "[...] recolhe da vida o seu material, mas produz acima deste material algo que ainda não está em suas propriedades" (VIGOTSKI, 1999b, p. 307-308). Por conseguinte, se com a vivência intensa da obra cinematográfica se provoca no presidiário uma vivência estética, estarão criados os caminhos para atitudes sensíveis *a posteriori*. É evidente que o momento da *catarse* nunca passa sem deixar no espectador vestígios psicológicos para seu comportamento e ações futuras que ganharão novos sentidos e permitirão que se veja o mundo real com novos olhos. Porém, falar do espectador ativo possibilita se discutir um cinema diferente, qualitativamente transformador e não reprodutor da ideologia da indústria cultural. Que dentro de seus processos a repetição e homogeneização são um traço significativo de seu funcionamento, expressando a "dinâmica da mercantilização da cultura" (LOUREIRO, 2007, p. 530). Seus estudos sobre a hegemonia do cinema da indústria de Hollywood apontam para uma estetização e padronização da gramática desse cinema do *mainstream*. De acordo com Dutra (2014), que tem seguido os estudos de Loureiro (2007), autores como Felix (2013)[228] resumem o cinema da indústria

[228] Referência à tese de doutorado, intitulada *Caos controlado: a tensão entre controle técnico e liberdade criativa em Mistérios e Paixões e Cidade de Deus*, defendida em 2013, na UNICAMP por Jose Carlos Felix.

cultural, de fácil apreensão, com começo, meio e fim para o espectador. Os apontamentos de tais pesquisas levam a refletir e questionar sobre qual cinema poderia possibilitar a desejada educação dos sentidos de nosso sujeito prisional. E se realmente com o cinema da indústria hollywoodiana, que apresenta para o público um espelho da realidade é possível chegar à solução catártica que Vigotski (1999b) apresentava. Portanto, partindo dos seus pressupostos e estudos esse cinema da indústria cultural se resume, na maioria dos casos, ao milagre dos pães e peixes ou de uma arte multiplicadora dos sentimentos do autor (VIGOTSKI, 1999; 2010), mas muito distante do milagre da transformação e produção de sensações contrárias com a obra.

Em seu trabalho, aproxima e interpreta o "*interacionismo de Vigotski"* (SOUSA, 2011, p. 31) como social e simbólico. Não obstante, fazer uma leitura de Vigotski em defesa de uma *psicologia interacionista* não tem outra função a não ser a aproximação da teoria de Jean Piaget com o pensamento de Vigotski. Duarte (2004) considera importante realizar uma correta leitura que afaste tal aproximação, pois entende que "do ponto de vista filosófico, dirige-se para uma epistemologia relativista" (DUARTE, 2004, p. 56) que secundariza o conteúdo do pensamento. Nesse sentido, Souza (2011) , acaba por reforçar esse enquadramento de Vigotski dentro de um rótulo *interacionista*. De acordo com Martins (2006), para fazer uma leitura da obra de Vigotski não há que ser necessariamente marxista, mas não se pode ignorar o enfoque marxista.

Essa aproximação analisada fora de contexto afasta a obra de sua historicidade, contextualização, o que "dificulta compreender o sentido de muitas de suas construções teóricas" (GONZALEZ REY, 2011, P.34). Por conseguinte, quando se defende uma teoria *sociointeracionista*. Aqui, nada mais é do que uma adjetivação do social para Vigotski. Tendo por referência os estudos de Pino (2000), Sousa (2011) faz a seguinte abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, sobre a importância da dimensão social: "Vigotski propõe o fim da dicotomia individual/social uma vez que o sujeito só é sujeito na ação com os outros" (SOUSA, 2011, p. 34). Com efeito, Pino (2000) destaca os três momentos do desenvolvimento cultural do sujeito: *em si; para o outro e para si*. Contudo, Sousa (2011) entende que "[...] o final do processo dessa *interação* é o "para si", quando a criança internaliza culturalmente o significado de suas ações/*interações* para si mesma repetindo nas suas novas relações com os outros" (SOUSA, 2011, p. 32). Porém, o social não é algo externo e objetivo com relação ao individual, mas um espaço de produções simbólicas no qual o sujeito também produz sentidos nas suas vivências.

A partir das reflexões de (Gonzalez REY, 2013), é possível inferir que a experiência como o meio é inseparável das produções psíquicas do sujeito. Tais produções dependerão do nível de desenvolvimento psíquico dos processos superiores. O que se percebe, pois, é que o pensamento de Vigotski se distancia do objetivismo e do imediatismo do conceito de *internalização* e *interiorização*, como defendido na dissertação, aproximando-se mais do processo da subjetividade humana (GONZALEZ REY, 2002) e não do reflexo da relação "sujeito-realidade", que deixa de fora na análise objetiva da psicologia os aspectos subjetivos do sistema psíquico. Ou seja, na relação com o Outro produz significados e sentidos a partir do que lhe é dado pelo Outro; assim esses acontecimentos sociais não são abstratos, muito menos se encontram fora das vivências do sujeito.

Para Sousa (2011) o cinema é um instrumento mediador que potencializa o contato com outras culturas, povos, formas de vidas, discursos e ideologias. O autor entende que talvez essa seja uma das suas funções educativas e a razão de torná-lo importante dentro da sala de aula. Assim utiliza-o como mediador do processo. Vigotski no final de 1930, em seus estudos dá grande importância ao uso das ferramentas culturais no desenvolvimento das crianças com deficiências sensoriais. Seus estudos aprofundaram-se na natureza da mediação semiótica das funções psíquicas superiores. Com eles consolida-se a teoria histórico-cultural em que desenvolveu, para fundamentar o conceito de *mediação*, uma série de conceitos fundamentais, como *ferramenta*, *signo*, *função* e *interiorização*.

O trabalho desenvolvido Sousa (2011) é relevante, pois permitiu aos estudantes da turma de alfabetização da Unidade Prisional de Minas Gerais se apropriar não só de outra cultura a partir do olhar de um diretor, mas de um acúmulo histórico-cultural do desenvolvimento humano objetivado em tal instrumento. O autor revela a discussão do cinema como instrumento mediador a partir do conteúdo e posteriormente da forma, ou seja, por um diálogo direcionado pela temática complementada pela linguagem cinematográfica. Mas apenas levar o cinema para dentro de um presídio não significa retirar o sujeito do mundo em que vive, muito menos diminuir as tensões relativas ao sofrimento que tem relação com a luta de classes onde ele está inserido. Como observa Duarte (2009), citado por Souza (2011), talvez seja apenas um mero exercício ou pacto com o cinema que permite temporariamente apagar as fronteiras entre a realidade e a ficção. Por conseguinte, o cinema como mediador do processo formativo dos sujeitos é aquele capaz de criar as condições de possibilidades para a descolonização do olhar e a

educação dos sentidos, e não aquele que induz à reprodução de um indivíduo em constante fuga da realidade e em busca do fantasioso que o faça permanecer em estado de alienação. Fantasia aqui é pensada como possibilidade de, por meio do filme/cinema, permitir que o sujeito tenha uma relação com ele mesmo e com o mundo no seu entorno, capaz de conduzi-lo à reflexão e à superação da sua forma de pensar e agir em face da realidade onde vive e está inserido. O mundo desse sujeito, quando se tem uma verdadeira visão do social, não está resumido à vida intramuros, mas à vida social e cultural que lhe foi roubada antes de seu confinamento, primeiro sociocultural externo, depois a *maniconização* legal pela lei da punição. Mais do que um discurso reflexo, na psique do sujeito, talvez seja possível conceber "[...] o cinema como arte, ferramenta e instrumento mediador que possa dar voz a seus pensamentos e reflexões" (SOUZA, 2011, p. 28). Assim, o uso do cinema dentro de um complexo penitenciário tem, em si, uma grande importância como instrumento de formação. Nesse sentido, no caso específico do cinema, percebe-se a necessidade de se trabalhar uma linguagem cinematográfica qualitativamente diferente, onde suas experiências sensório-cognitivas com o cinema não transitem numa arte reduzido para a massa, mas sua experiência seja com um "cinema intelectual", qualitativamente produzido como verdadeira obra de arte e não apenas como um produto mercantil/comercial pronto para a educação estética do espectador.

4. Considerações finais

Após analisar os trabalhos de Souza (2011) e Munhoz (2002), com suas respectivas referências, e esclarecer certas interpretações e posições no tocante à obra de Vigotski, entende-se que, para uma compreensão da relação do pensador com a arte, faz-se necessária análise e leitura mais detalhada de seu livro *Psicologia da Arte.* Embora os dois pesquisadores, Munhoz (2002) e Souza (2011), não façam referência a essa obra, nem tenham desenvolvido dentro de seus trabalhos a categoria conceituai *catarse*, considera-se que, por serem as únicas pesquisas encontradas dentro de período do recorte temporal (2002-2012), representam uma referência para trabalhos acadêmicos posteriores que pretendem estudar o cinema, sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Entende-se também sua relevância, tanto para o presente artigo, como para outros que se aventurarem nessa linha de estudo e percebam sua relevância teórico-científica. Portanto, para maior compreensão do interesse do pensador bielo-russo pela arte e seu posterior estudo psicológico, recomenda-se para

próximos trabalhos o aprofundamento e analisados dos fundamentos gnosiológicos do seu pensamento, presentes desde a obra *Psicologia da arte*, que permeiam o diálogo com sua posterior obra (Psicologia Pedagógica), e demais trabalhos completando e fortalecendo suas primeiras ideias sobre os processos funcionais que se desenvolvem durante a *reação estética* e a experiência com a obra, em especial o cinema.

5. Referências

ADORNO, Theodor W. **Televisión y cultura de masas**. 1954. Disponível em <https://www.marxists.org/espanol/adorno/1954/0001.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ALFONSO, Orlando Varela. **Las corrientes de la psicología contemporáneas**: Revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad. La Habana: Pueblo y Educación, 2008.

BARASH, Zoia. **El cine soviético del principio al fin**. 2ª. ed. La Habana: ICAIC, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

CASTRO, Vicente González. **Teoría y prácticas de los medios de enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUTRA, Sara Rocha Rangel. **Memória e experiência no cinema de Win Wenders – evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin**: cenas para uma educação dos sentidos. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GONZALEZ REY, Fernando. **El sujeto y la sujetividad en la psicología social**: un enfoque histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

_____. **O Pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Sujeto y subjetividad**: una aproximación histórico-cultural. México: Thomson, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Prefácio**. in: VYGOTSKY, L.S. Psikhologiya Iskusstva. Moskva: Iskusstvo, 1986. p. 5-13.

LOUREIRO, Robson. **Aversão à teoria e indigência da prática**: crítica a partir da filosofia de Adorno. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 15 abr. 2015.
LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em "tempos pós-modernos"**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MASCARELLO, Fernando (org.). **Historia do cinema mundial**. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAES, Maria Célia M. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Revista portuguesa de educação, Portugal, vol. 14(1), n. 1, p. 7-25. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2015.

MUNHOZ, Paulo Roberto. **O poeta**: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, A. **As marcas do humano**. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n.71, 2000.

PRESTE, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev. Semionovitch Vigotski no Brasil. Campina, São Paulo: Autores Associados, 2012.
SHKLOVSKI, Vitor B. **Eisenstein**. La Habana: ICAIC, 2009.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SOARES, Silnei Scharten. **A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky**: Montegem teórica. 2001. 345 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SOUSA, Klênio Antônio. **Salas/ celas, Sinas e cenas**: o cinema no contexto prisional. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VIGOSTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade. 71. 2000b. p 21-44

_____. **Piscologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: AKAL, 2003.
VYGODSKAIA, Gita.L. **His life**. School Psychology International, Vol.16, #2, pp. 105-116. 1995. Disponível em: <http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. **A transformação socialista do homem**.(1930) Disponível em: <http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> acessado em: 02 jun. 2014.

Autores	GT-04/08
Carla Patrícia Quintanilha Corrêa) Maria da Assunção Calderano	Didática e Formação de Professores

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): CONTRIBUICÕES, ENTRAVES E RISCOS

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa (UFJF/ISEPAM)

Maria da Assunção Calderano (UFJF)

Agência Financiadora: CAPES

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), identificando suas principais contribuições, entraves e riscos. Baseamo-nos em um levantamento sobre sua produção científica até 2015, com

base em 07 fontes de pesquisa envolvendo teses, dissertações e artigos acadêmicos publicados em diferentes espaços. Neste levantamento contabilizamos 248 publicações. Tomando por base as contribuições de L. Bardin (1977), os resumos dos trabalhos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo, por meio da qual identificamos os temas centrais por eles abordados: formação inicial, formação continuada, análise de ações pedagógicas e avaliação do programa. Os estudos indicam que o PIBID tem propiciado contribuições significativas no campo da formação de professores, favorecendo sobretudo uma revitalização da relação entre universidade e escola e entre a formação e trabalho docente. Os estudos também apontam a necessidade de alguns ajustes necessários ao aperfeiçoamento do programa. Salientamos que a imposição de cortes e redefinição do desenho do PIBID, presentes no cenário político-econômico atual, contribuem para colocar em risco os avanços alcançados pelo programa.
Palavras-chave: PIBID; formação docente; relação universidade e escola.

Introdução

Este texto objetiva apresentar as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), seus entraves e riscos, tendo por base um panorama das pesquisas sobre este assunto. O PIBID tem se notabilizado junto ao meio acadêmico, e também junto às escolas que dele participam, por ser uma possibilidade de articulação entre universidade-escola, de fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, além de permitir uma revisão das propostas pedagógicas das licenciaturas, dentre outros aspectos.

No primeiro momento do texto, apresentamos sucintamente o Programa, indicando objetivos e diretrizes de funcionamento. Passaremos, a seguir, à apresentação da produção científica sobre o PIBID a partir de 07 fontes de pesquisa selecionadas: 1) Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando as teses e dissertações sobre o assunto; 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) ; 3) Scientific Eletronic Library Online (SciELO) , identificando os artigos publicados ; 4) EDUC@ - banco de artigos acadêmicos organizado pela Fundação Carlos Chagas; 5) Revista Formação Docente; 6) GT 08 da ANPED, destacando os artigos publicados nas Reuniões da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentro do GT 8 que representa o Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores e; 7) trabalhos publicados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

A partir do levantamento feito e da análise de seu conteúdo – tomando por base as contribuições de Bardin (1977), apresentamos uma sistematização organizada a partir dos enfoques privilegiados pelos 248 trabalhos contabilizados. A intenção é salientar as principais contribuições, os entraves e os riscos do Programa em pauta. As reflexões aqui destacadas nascem do reconhecimento de que o PIBID se insere no panorama atual da política de formação docente. Os estudos realizados sobre o programa indicam possíveis caminhos de pesquisa a partir das suas potencialidades e lacunas existentes. Alertamos para possíveis e indesejados efeitos sobre a formação docente advindos dos recuos do Programa e dos cortes orçamentários por ele sofridos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Criado em 2007 e executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva incentivar a formação de professores para a educação básica; contribuir para a valorização da profissão; qualificar a formação inicial de professores; tornar os professores das escolas coformadores de novos professores; contribuir para a articulação entre teoria e prática; propiciar a inserção dos licenciandos na cultura escolar, dentre outros objetivos (BRASIL, 2016). Ele funciona a partir da atuação de licenciandos exercendo atividades pedagógicas junto a alunos das escolas públicas de educação básica. São responsáveis por esta ação um professor do curso de licenciatura (coordenador de área) e um professor da escola (supervisor) onde atuará.

São participantes do programa o estudante de licenciatura que estiver matriculado em instituição de ensino superior participante do PIBID, o coordenador institucional, o coordenador de área e o professor supervisor. O licenciando deve dedicar-se à realização de atividades pedagógicas junto a alunos da escola pública de educação básica para onde for designado. O coordenador institucional é o professor responsável da instituição de ensino superior perante a CAPES, acompanhando as atividades do programa. O coordenador de área também é professor da instituição de ensino superior e está diretamente envolvido no acompanhamento dos bolsistas e no diálogo com as escolas de educação básica atendidas pelo programa. E, finalmente, o

professor supervisor é o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar o licenciando em sua iniciação à docência (BRASIL, 2016). Estes participantes recebem uma bolsa para atuar no programa.

De acordo com informações presentes no *site* institucional do PIBID[i], em 2014, havia 70.192 licenciandos, 4.970 coordenadores de área e 11.354 supervisores participantes do programa, distribuídos por instituições públicas e privadas de ensino superior de todas as regiões do país.

Com base nos documentos oficiais e na aproximação contínua com o Programa desenvolvido nas universidades, podemos dizer que o PIBID veio ocupar um espaço vazio referente à valorização e incentivo à formação de professores e ao trabalho docente. Considerando, nos cursos de graduação, a presença importante de programas voltados para a pesquisa que incentivam a produção acadêmica dos alunos, sentimos que o PIBID veio concorrer para o equilíbrio nesta formação, incentivando de modo explícito a relação contínua e profícua entre a universidade e a escola, entre os processos formativos e a prática docente na escola básica. A iniciativa do PIBID tem uma importância especial para a formação docente e constitui um avanço neste campo, pois focaliza diretamente a instituição escolar e os processos formativos, envolvendo a escola e a universidade.

Sobre o levantamento de publicações acadêmicas acerca do PIBID

Diante da importância e amplitude do programa, optamos por realizar um levantamento de dados a fim de conhecer a produção científica atual sobre o tema. Utilizamos os descritores "PIBID"; "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)" e "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência". O levantamento de publicações foi realizado em sete bases de dados, citadas anteriormente.

Cabe esclarecer que neste levantamento, com exceção dos trabalhos inscritos na ANPED e no ENDIPE, não houve recorte temporal. Nestes dois espaços a entrada por ano se fez necessária, tendo em vista a data/ano da edição do encontro. Particularmente, no que se refere à ANPED, a busca não se deu por descritor, mas por análise de cada trabalho disponível, identificando sua pertinência ou não ao tema. Salientamos que, quanto à ANPED, procedemos à busca dos trabalhos publicados no GT8, por seu

enfoque específico "formação de professores", a fim de identificar todos aqueles que tratam sobre o tema em pauta. Isto foi feito, observando as edições da ANPED dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2015. Quanto ao ENDIPE, foram observadas as edições de 2010, 2012 e 2014.

Ao final foram encontrados 254 trabalhos sobre o tema, entre artigos acadêmicos publicados, teses e dissertações.

No caso do ENDIPE, na edição de 2010 não houve disponibilização de sistema de busca de trabalhos no site do evento. Contudo, constam na *web*[i] os 06 livros em PDF contendo conferências e simpósios apresentados no encontro. Desta forma, a busca foi efetuada em todos os livros, com os descritores, antes indicados, relacionados ao "PIBID", por meio da ferramenta de localização do PDF. Foi encontrado apenas 01 trabalho que abordava o tema. Já na edição de 2012[i], o site do evento disponibiliza um sistema de busca de trabalhos e, novamente, os descritores foram aplicados, sendo encontrados 49 trabalhos. Quanto à edição de 2014[i], foi utilizado o descritor PIBID no acervo disponibilizado no site. A busca revelou 96 trabalhos abordando o PIBID.

Sobre a ANPED, as buscas se concentraram nas produções do GT 08, publicadas nas páginas da *web* de cada uma destas reuniões. Não foram encontrados trabalhos sobre o PIBID nas reuniões de 2009 a 2013. Já, entre as produções do GT8 publicados na reunião da ANPED de 2015[i], foram encontrados 03 trabalhos.

Na Revista Formação Docente[i], periódico eletrônico vinculado ao GT 08 da ANPED, a partir dos descritores relacionados ao "PIBID" foram encontrados 02 trabalhos.

Em se tratando do SciELO [i], com o descritor "PIBID" foram encontrados 17 artigos, sendo um duplicado e, portanto, descartado.

Em relação ao periódico eletrônico da Fundação Carlos Chagas (FCC) Educ@[i], foram encontrados 19 trabalhos utilizando os descritores já citados. Importante informar que entre os 17 artigos encontrados no SciELO e os 19 publicados no Educ@, 07 deles se configuraram nos dois espaços.

Entre as teses e dissertações do Portal da CAPES[i], foram encontrados 21 trabalhos sobre o "PIBID" (19 dissertações e 02 teses).

A última fonte consultada refere-se à BDTD/IBICT[i]. Nela, nos deparamos com 61 trabalhos. Destacamos também que entre as teses e dissertações publicadas pelo

Portal da CAPES e pelo BDTD/IBICT nos deparamos também com 7 estudos que foram disponibilizados em ambos os sites.

A Tabela 1 indica o quantitativo de trabalhos encontrados por fonte consultada.

Tabela 1. Trabalhos encontrados sobre PIBID (2010-2015)

Fonte	Trabalhos encontrados
ENDIPE	146
GT 8 ANPED	03
Formação Docente	02
SciELO	16
Educ@	19
Teses e Dissertações CAPES	21
BDTD/IBICT	61
Total	**268**
TOTAL VÁLIDO [i]	**254**

Fonte: Elaboração das autoras.

Desta forma, ao todo foram computados 254 trabalhos sobre PIBID nas sete fontes de pesquisa: 179 artigos, 59 dissertações e 16 teses.

Um aspecto de análise refere-se ao período no qual foram encontrados os trabalhos. Considerando que o PIBID foi criado em 2007, notamos que os pesquisadores das fontes selecionadas levaram aproximadamente três anos para socializarem suas investigações sobre o programa. Isto pode estar relacionado ao tempo necessário à identificação do caráter de continuidade desta política pública, sua perenidade ou não, sua aceitabilidade e capacidade de penetração nas instituições educacionais. A tabela 2 especifica o quantitativo de trabalhos encontrados por ano.

Tabela 2. Quantitativo de trabalhos encontrados por ano (2010-2015)

Trabalhos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Artigos							
SciELO e Educ@	0	02	04	04	12	06	**28**

Formação Docente	0	01	01	0	0	0	**02**
ENDIPE	01	--	49	--	96	--	**146**
GT 8 ANPED	0	0	0	0	--	03	**03**
Dissertações							
CAPES e BDTD/IBICT	0	04	15	16	21	03	**59**
Teses							
CAPES e BDTD/IBICT	0	0	02	05	05	04	**16**
Total	**01**	**07**	**71**	**25**	**134**	**16**	**254**

Fonte: Elaboração das autoras.

Destacamos, com base na Tabela 2, o pico de produção de trabalhos referentes ao PIBID no ano de 2014, com 134 trabalhos publicados. Este elevado quantitativo associa-se, sobretudo, ao número de trabalhos sobre o programa apresentados no ENDIPE 2014 (96 trabalhos), revelando o interesse crescente dos participantes deste evento, se comparado com a edição de 2012 (49 trabalhos).

Enfatizamos também os anos de 2013 e 2014, nos quais, houve um significativo número de publicação de dissertações e teses sobre o PIBID. O ano de 2010 aparece como o período de menor número de publicações sobre o programa, com apenas uma aparição. Por fim, vale ainda destacar que o número de publicações computadas por nós em 2015 não equivale à totalidade dos trabalhos registrados nos respectivos bancos de dados, pois que o acesso se deu em meados do referido ano, não permitindo, portanto antever o contingente real de trabalhos veiculados sobre o tema. No entanto, chama-nos a atenção o fato de que, sendo observado um período de apenas 8 meses no ano de 2015, no caso de teses, encontramos 04 trabalhos de doutorado concluídos, sendo que no ano de 2014 foram publicados 05 durante o ano todo. Isto leva a crer que o contingente de teses no ano de 2015 foi maior que aquele defendido em 2014.

Categorizando os trabalhos encontrados

Após a leitura e análise do resumo de cada um dos 254 trabalhos encontrados, foram descartados 06 trabalhos, devido à fragilidade dos dados apresentados, dificultando uma análise substantiva por meio do resumo que se apresentava inconsistente, omisso ou tratando de modo secundário o PIBID, apenas mencionando-o indiretamente. Foi, portanto, realizado processo de categorização dos 248 resumos, de acordo com algumas orientações provenientes da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Desta análise, emergiram quatro eixos que representam o foco dos trabalhos encontrados: Formação inicial, Formação continuada, Análise de ações pedagógicas e Avaliação do programa. Assim, os 248 resumos foram agrupados dentro de um destas quatro dimensões, permitido um delineamento melhor de sua proposta de estudo.

Os trabalhos agrupados dentro de "Formação Inicial" focalizam o licenciando bolsista do PIBID, o curso de graduação e/ou a iniciação à docência.

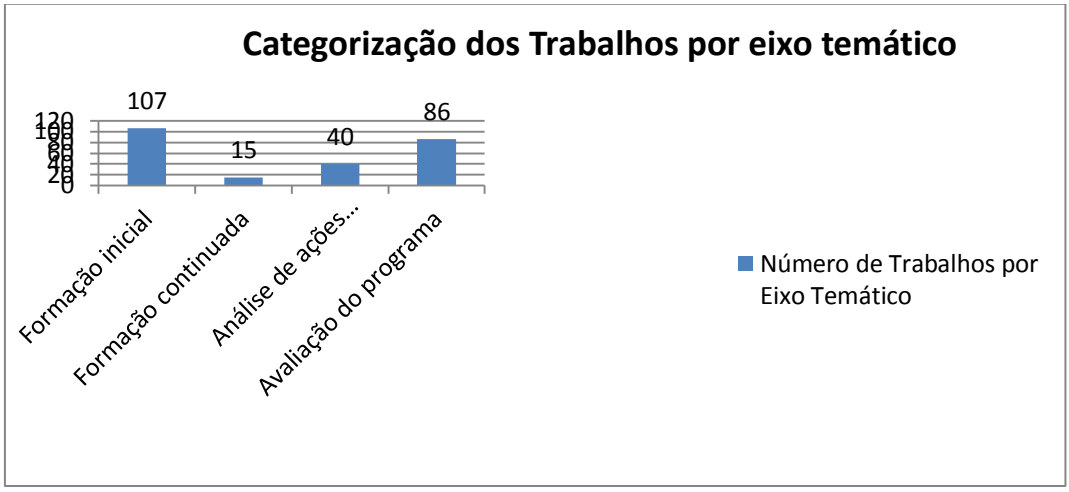
Os trabalhos que tratam da "Formação Continuada" estabelecem como foco a participação do supervisor e/ou o coordenador de área como possível elemento de desenvolvimento profissional.

Os trabalhos que se inserem no eixo "Análise de Ações Pedagógicas" pesquisam o desenvolvimento de alguma inovação metodológica ou a abordagem de alguma temática em particular durante as aulas ministradas no PIBID.

Finalmente, os trabalhos que se inscrevem no eixo "Avaliação do Programa" referem-se aos limites e potencialidades do programa.

O gráfico 1 ilustra o quantitativo de trabalhos organizado por eixo temático, evidenciando que no total de 248 trabalhos analisados sobre o PIBID, a maior parte deles refere-se à influência do programa na formação inicial dos futuros professores da educação básica, com 107 trabalhos apresentados neste eixo. Em segundo lugar, contata-se a preocupação dos pesquisadores em avaliar as ações do programa, no intuito de investigar suas potencialidades e fragilidades, com 86 trabalhos realizados. Em terceiro lugar, com 40 trabalhos encontrados, aparece a utilização do PIBID como espaço para análise e construção de ações pedagógicas variadas. Por fim, com apenas 15 trabalhos, encontra-se a ênfase dada ao programa como meio de formação continuada para os professores que dele participam, seja da escola ou da licenciatura.

Gráfico 1. Quantitativo de trabalhos categorizados por eixo temático



Fonte: Elaboração das autoras.

Buscando uma melhor compreensão sobre o contexto acadêmico que gera as reflexões por eixo temático, podemos visualizar por meio da tabela 3 como se distribuem esses trabalhos, por eixo temático, tendo como referência as fontes de pesquisa selecionadas no levantamento.

Tabela 3. Eixo temático dos trabalhos por fontes de pesquisa destacadas

Fontes e Eixos dos trabalhos	Total de trabalhos	Formação Inicial	Formação Continuada	Avaliação do Programa	Análise de Ações Pedagógicas
ENDIPE	141	50	08	63	20
GT 8 ANPED	03	02	0	01	0
Formação Docente	02	01	0	01	0
SciELO e Educ@	28	13	01	09	05
CAPES e BDTD/IBICT	74	41	06	12	15
Total	**248**	**107**	**15**	**86**	**40**

Fonte: Elaboração das autoras.

Observamos que entre as teses e dissertações a maior concentração de trabalhos encontra-se no eixo relacionado à formação inicial. Por outro lado, os trabalhos apresentados no ENDIPE dividem sua atenção entre a formação inicial e a avaliação do programa, com um quantitativo próximo de trabalhos nos dois eixos temáticos. Outro ponto a ser observado diz respeito ao reduzido número de trabalhos voltados à formação continuada. Ressaltamos a relevância de análises direcionadas aos professores que acompanham o bolsista de iniciação à docência, uma vez que a qualidade deste acompanhamento incidirá na formação dos novos professores para a educação básica.

A fim de ilustrar as subtemáticas desenvolvidas pelas publicações analisadas, passaremos à apresentação de dois trabalhos identificados em cada eixo temático estabelecido.

Dentro de "Formação inicial", destaca-se o artigo de Sá e Garritz (2014, p. 3.77), que investigou o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman, junto a quatro licenciandos participantes do PIBID Química de uma universidade pública brasileira, por meio de entrevista e da produção e aplicação de uma unidade didática. Seus resultados apontam para um adequado conhecimento pedagógico do conteúdo por parte destes licenciandos. Como possíveis razões para isto, podem ser citadas a "inserção dos estudantes na realidade da escola, a participação nos planejamentos e atividades realizadas pela professora regente e nas discussões destas ações à luz da literatura da área". O artigo de Carvalho e Largo (2015) apresentou pesquisa sobre a aprendizagem da docência em matemática, por meio de entrevistas semiestruturadas com dois bolsistas de iniciação à docência, provenientes do curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública do norte do estado do Paraná. Os dados foram analisados valendo-se da Análise Textual Discursiva e revelaram que, nesta configuração, as atividades de iniciação à docência levaram à aprendizagem da docência em matemática pautada na observação da atuação do supervisor, "classificada pela literatura como a prática como imitação de modelos". O estudo questionou a forma como o programa foi desenvolvido, ressaltando a necessidade de investigação de "formas de ampliação da formação docente proporcionada, pois conforme a literatura consultada, essa maneira de aprendizagem é considerada limitada, contribuindo para a desvalorização profissional da profissão docente" (CARVALHO; LARGO, 2015, p. 3681)

Sobre o eixo temático "Formação Continuada", a tese de Carvalho (2013) investigou o papel do supervisor como coformador na orientação dos licenciandos. Participaram 3 supervisores de Física, ligados ao PIBID de uma universidade do norte do estado do Paraná, acompanhados em parte do seu processo de supervisão. "As análises são realizadas com base nas relações de saber (Charlot) em um sistema didático (Chevallard), representado por um triângulo constituído por três posições: o professor, o saber e um grupo de alunos, o qual representa uma sala de aula-padrão" (CARVALHO, 2013, p. 07). Seus resultados indicam que as características de orientação de cada supervisor são determinadas pela mobilização e o compartilhamento

dos saberes docentes. Quanto mais dosados são estes saberes, menos prescritivas são as orientações do supervisor, o que pode trazer ao licenciando mais chances de desenvolver a autonomia em sua iniciação à docência. Em seu artigo, Güllich e Bosko (2015) pesquisaram as concepções construídas por 5 professores de Ciências ao participarem do subprojeto PIBID Ciências, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Serro Largo- RS. O intuito era investigar "processos formativos na perspectiva de compreender intervenções e transformações na/da prática, construídas a partir do PIBID e impulsionadas pela investigação e reflexão da prática docente" (GÜLLICH; BOSKO, 2015, p. 4785). Os participantes do estudo -, 1 coordenador de área e 4 supervisoras - utilizaram um diário de bordo para reflexão sobre a ação e sua escrita narrativa foi analisada por meio da análise temática dos conteúdos. Os resultados mostraram que o PIBID foi uma estratégia positiva para o processo de formação/constituição dos professores participantes da pesquisa. "Dentro deste contexto reafirmamos que a transformação/mudança da prática é um resultado e um modo de intervenção nas ações docentes em Ciências e Biologia [...]" (GÜLLICH; BOSKO, 2015, p. 4785).

Sobre o eixo temático "Análise de ações pedagógicas" por meio das atividades do PIBID, a dissertação de Antunes (2012) abordou a confecção de brinquedos e materiais lúdico-didáticos com a utilização de sucata da indústria têxtil por alunos de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (UPF), em oficinas de *ecodesign* no PIBID. Utilizou-se a observação como instrumento de coleta de dados. As considerações finais deste trabalho apontaram que "as oficinas de *ecodesign* enriquecem a formação de professores (...)", na valorização do espaço lúdico que "representará uma nova metodologia de ensino, uma nova forma de adaptação de mudanças ou comportamentos para o desenvolvimento das aulas, numa representação mais próxima do aprendizado" (ANTUNES, 2012, p. 121). A dissertação de Silva (2014) analisa o interesse em resolver problemas matemáticos associados a filmes por parte de alunos da educação básica. Assim, 19 licenciandos e 4 supervisores participantes do PIBID desenvolveram e aplicaram propostas pedagógicas que utilizavam filmes tanto para motivarem os alunos da educação básica como para introduzirem conceitos matemáticos. Foram utilizados na pesquisa um pré-questionário e pós-questionário, aplicados aos bolsistas e aos estudantes, além do diário de campo do pesquisador, utilizando como base a Análise Textual Discursiva. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos conseguiu

associar o filme com a Matemática e "[...] a análise evidencia que a postura e atuação dos bolsistas foram fatores essenciais para o sucesso das propostas", além de outros fatores também apontados como importantes: "a escolha do filme correto, a associação do filme ao conteúdo e o método de trabalho adotado pelos bolsistas" (SILVA, 2014, p. 7).

Dentro do eixo temático "Avaliação do programa", destaca-se o artigo de Tauchen et al. (2014), investigando a opinião de 20 diretoras de escolas municipais de Ensino Fundamental de Rio Grande (RS) sobre a avaliação das atividades universitárias desenvolvidas na escola, dentre elas o PIBID. Os resultados indicam uma avaliação positiva do programa. "Percebemos uma mudança na intencionalidade das ações, que não são sobre a escola, mas com a escola, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a aprendizagem formativa nesse contexto" (TAUCHEN et al. 2014, p. 376). A tese de Deimling (2014, p. 12) avaliou o PIBID, levantando contribuições e limites do programa para seus participantes: o licenciando, os coordenadores, o supervisor e o professor colaborador (aquele que decide auxiliar no programa mesmo sem ganhar uma bolsa), todos vinculados ao PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, documentos e narrativas escritas dos participantes. Conclui-se que o PIBID tem contribuído significativamente para a formação dos licenciandos, uma vez que a mediação estabelecida pelos professores experientes da escola e da universidade possibilita a problematização da docência, em uma perspectiva da práxis educacional. "Todavia, pensar [...] uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente [...]" (DEIMLING,2014, p. 12).

Contribuições, entraves e riscos do PIBID

Ainda que o PIBID seja relativamente recente, pode-se dizer que o programa vem sendo estudado por um número significativo de pesquisadores. Os estudos, pesquisas e análises aqui processadas evidenciam uma aceitação expressiva das atividades do programa. Percebemos que o foco central das investigações está na

formação inicial de professores, enfatizando a importância do PIBID para o processo formativo dos licenciandos participantes.

Vários trabalhos nesta direção assemelham-se na metodologia e resultados, evidenciando os efeitos positivos do programa sobre a realidade local ou regional. Outros criticam sua eficácia, uma vez que atuar no ensino superior é ainda o alvo de muitos alunos que preferem lecionar neste nível de ensino ao invés de atuarem na escola básica (FELÍCIO, 2014). Os licenciandos também enfrentam várias dificuldades no ambiente escolar, desde a infraestrutura até as relações com a gestão escolar, passando pelo pouco compromisso de alguns bolsistas (FELÍCIO et al., 2014).

Com relação aos trabalhos que avaliam o programa, há considerações importantes sobre sua pertinência no bojo atual das políticas públicas, uma vez que se a licenciatura fosse compromisso do Estado, "como política pública em educação que considera a formação de professores desde a formação inicial e continuada a políticas de planos de salário/carreira à valorização profissional (...)" (MOURA, 2014, p. 13), o programa não seria necessário.

Há ainda crítica ao PIBID por ser expressão de uma Pedagogia da Redenção, na medida em que produziria "futuros professores que são subjetivados como *superbolsistas* e que se lançam numa batalha de redenção da escola" (BRODBECK, 2015, p. 7).

Outros trabalhos manifestam o reconhecimento de que, antes do PIBID, não havia uma ação política que valorizasse a formação de professores com a destinação de recursos financeiros exclusivos para esse fim (FELÍCIO, 2014), mas a valorização docente não pode ser alcançada pelos projetos, como o PIBID, pois envolve principalmente uma política salarial digna para a carreira (SANTANA, 2015). Há aqueles que enfatizam a repetida afirmação de que o programa consegue atrelar teoria e prática, contudo alertam quanto à relação do PIBID com o Estágio Curricular, que pode ser conflituosa em alguns contextos (JARDILINO, 2014). A ausência de um instrumento de acompanhamento de suas ações aparece, entre outras, como uma ressalva importante diante das potencialidades do programa (RIBEIRO, 2013).

Quanto à análise de ações pedagógicas empreendidas por meio do PIBID, pode-se dizer que os trabalhos apresentaram resultados positivos (MIGUEL et al., 2014; RAIZER, 2013). Destaca-se, neste contexto, a produção de materiais didáticos, a participação do licenciando em monitorias, jogos didáticos, oficinas etc. (TEIXEIRA

JÚNIOR, 2014) e a possibilidade do supervisor desenvolver atividades experimentais (DORNELES, 2011). Estas mudanças, contudo, dependem da criação de políticas complementares que atinjam a esfera do trabalho docente para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não seja perdido (SOUZA, 2014a). Martins (2013) alerta para o risco de se perder na prática pedagógica o que foi aprendido sobre as metodologias de ensino no PIBID, devido às condições objetivas do trabalho docente.

Para o professor supervisor os ganhos são indicados em termos de formação continuada (SANT'ANNA; MARQUES, 2015), com mudanças metodológicas na sala de aula a partir da interação no PIBID (GALLEGO, 2012; MORYAMA, 2013) e reformulações nas práticas pedagógicas, exigindo reorganização dos pensamentos acerca de conceitos utilizados e de atitudes tomadas (SILVA, 2012). Entretanto, não há formação específica para que o supervisor atue como formador, sendo este um papel que deveria ser assumido pela universidade (CARVALHO, 2013). O acompanhamento do trabalho de um professor experiente é fundamental para contribuir na construção da identidade docente por parte do licenciando (AFONSO, 2013), ao partilhar seus saberes experienciais na ação (FEJOLO, 2013; LARGO, 2013), ainda que nem todas as propostas do PIBID valorizem este saber (PAREDES, 2012).

Reitera-se a reduzida aparição de trabalhos relacionados à formação e/ou à atuação do professor formador, seja da escola ou da licenciatura. Foram encontrados apenas 15 trabalhos dentre os 248 analisados. Ainda que alguns trabalhos reconheçam a importância do supervisor no acompanhamento do licenciando (LARGO, 2013), destaca-se a ausência de uma investigação mais aprofundada sobre o papel do coordenador de área na iniciação à docência do bolsista. Sua presença nos estudos, por vezes, é evocada apenas para tratar a formação inicial do licenciando (FELÍCIO, 2012), os desafios enfrentados (ARAÚJO; FRANÇA, 2012), a avaliação e execução do programa (SOUZA, 2014b) ou os encaminhamentos realizados junto a supervisores e licenciandos (SILVA; LUZ, 2012).

Os estudos aqui tratados e as reflexões deles decorrentes nos permitem reconhecer a importância do PIBID, indicando potencialidades e também lacunas ainda existentes, constituindo-se assim em um norteador para futuras pesquisas na área.

Considerações Finais

Os dados oficiais sobre o PIBID, as declarações e reflexões advindas dos 248 trabalhos por nós analisados, encontrados a partir de sete bases de dados, e as considerações de especialistas na área, nos permitem afirmar sobre a favorabilidade do programa no que diz respeito à formação docente.

É significativa a constatação da avaliação positiva que os estudos e as pesquisas, de maneira geral, trazem sobre o programa. Há benefícios à formação inicial e continuada de professores, à adoção de novas metodologias a partir de experiências do PIBID, à aproximação entre universidade e escola com ganhos para ambas, entre outros aspectos. Há aspectos problemáticos também levantados pelos pesquisadores, apontando revisões no programa, a fim de que seus objetivos possam ser processualmente e plenamente alcançados.

Entretanto, o PIBID tem sofrido dificuldades diante do corte de bolsas e de recursos destinados ao programa pelo governo federal. A preocupação se sustenta também diante das anunciadas reformulações do programa, que podem retirar o foco da formação inicial de professores (BRASIL, 2016).

Um possível caminho de enfrentamento desta situação parece estar indicado na pesquisa de Gatti et al. (2014). Ao avaliarem o PIBID, concluíram sua efetividade no cenário atual das políticas de formação docente e indicaram ajustes para seu aperfeiçoamento, dentre eles, sua efetivação e perenização como "política de Estado" (GATTI et al., 2014, p. 106).

O enfrentamento desta questão envolve a efetivação do programa como política permanente, de modo a salvaguardar os avanços conquistados até aqui e fomentar a valorização da formação docente no país.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química**. Tese. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP, 2013.

ANTUNES, D. **Ecodesign Na Formação De Educadoras Infantis:** Criação De Brinquedos E Materiais Lúdico-Didáticos. Mestrado Acadêmico em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo. Biblioteca Depositária: UPF, 2012.

ARAÚJO, D. A. C; FRANÇA, C. E. A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação-reflexão. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2012**, Campinas-SP. Didática e prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf

BRODBECK, C. F. **Docência em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a fábrica de uma pedagogia da redenção**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. São Leopoldo, RS, 2015.

CARVALHO, D. F.; LARGO, V. Reflexões a respeito da aprendizagem da docência por observação no contexto do PIBID. IN: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2014, Fortaleza-CE. **Didática e a prática de ensino:** diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade / organizadores Maria Marina Dias Cavalcante... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

CARVALHO, M. A. de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:** contribuições, limites e desafios para a formação docente. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DORNELES, A. M. **A Roda dos Bordados da Formação:** O que Bordam as Professoras de Química nas Histórias de Sala de Aula? Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: FURG, 2011.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID:** os saberes e as relações. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR, 2013.

FELÍCIO, H. M. S. Os desafios e as conquistas na formação de professores vivenciados pela coordenação de área no PIBID/UNIFAL-MG. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2012**, Campinas-SP. Didática e prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

_____. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol.14, no. 42, p.415-434, Ago 2014.

_____; GOMES, C.; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação. Santa Maria**, vol. 39, no. 02, p. 339-351, Ago 2014.

GALLEGO, E. M. B**. Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID**. Dissertação. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO – ITATIBA- SP, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coleção Textos FCC**, v. 41, p. 4-117, 2014.

GÜLLICH, R. I. C.; BOSZKO, C. O PIBID como estratégia didático-pedagógica para os processos formativos de professores de Ciências Biológicas. IN: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2014, Fortaleza-CE. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores** / organizadores Isabel Maria Sabino de Farias... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação. Santa Maria**, vol. 39, no. 02, p. 353-366, Ago 2014.

LARGO, V. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

MARTINS, M. M. M. C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção**. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MIGUEL, K. S. et al. A abordagem didático-investigativa no ensino médio: um estudo acerca do DNA. **ETD**, vol. 16, no. 02, p. 138-156, Ago 2014.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MORYAMA, N. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia**: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR, 2013.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID:** saberes em construção na formação de professores de ciências. 183 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2012.

SÁ, L. P.; GARRITZ, A. O conhecimento pedagógico da "natureza da matéria" de bolsistas brasileiros participantes de um programa de iniciação à docência. **Educación química**, 25(3), 363-379, 2014.

SANTANA, L. L. **Subprojeto Pibid de Física na UnB:** implementação de uma política pública de formação de professores**.** 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANT'ANNA, P. A.; MARQUES, L. O. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, *Ahead of print*, 2015.

SILVA, A. A. da. **Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID /CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, L. M. **A ficção e o ensino da matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática- Faculdade de Física PUCRS. Porto Alegre, 2014.

SILVA; I. O.; LUZ, I. R. Formação Inicial De Professores Para A Educação Infantil: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE**, 2012, Campinas-SP. Didática e prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

SOUZA, C. A. T. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014a.

SOUZA, R. M. de Q. O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 36, no. 02, p. 309-316, Dez 2014b.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: Uma colaboração entre ações e discursos**. Rev. Diálogo Educ**., Ago 2014, vol.14, no.42, p.395-414.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G. **Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.